



Ensino-aprendizagem do Português em São Tomé: implicações na expressão e compreensão escritas

Diovigílio Lima do Nascimento Constantino

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes

Porto, 2017

À Milsan Correia
e ao Heliberto Constantino

Resumo

O presente trabalho debruça-se, essencialmente, sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita nas escolas, apresentando uma reflexão a partir da crescente necessidade da apropriação da linguagem escrita face à sua inevitável utilização no mundo contemporâneo.

Alicerçado em quatro capítulos, esta dissertação começa por abordar as diferentes perspetivas que se têm vindo a produzir quer sobre a linguagem escrita quer sobre a relação entre os atos de ler e escrever nas escolas quer sobre as concepções pedagógicas e as metodologias que, ao longos dos tempos, se têm vindo a mobilizar para promover a aprendizagem da escrita. Em seguida, apresenta-se o estudo de caso relativo ao ensino da escrita ao nível do ensino básico em São Tomé e Príncipe, a partir do qual se pretendia refletir sobre as concepções e os discursos sobre as práticas dos professores sobre essa problemática, tendo-se realizado entrevistas com oito professores do referido país, bem como consultado e analisado os documentos com os quais os mesmos trabalham.

É este estudo que revela algumas dissonâncias, ao nível das concepções sobre a escrita, a sua função e as intervenções que visam promover a sua utilização e aprendizagem, entre os professores e os manuais escolares, os quais concebem a escrita e a sua aprendizagem como tradução da fala, assimilação de modelos prescritos e preestabelecidos pelos docentes, através de exercícios descontextualizados, e os programas escolares ou os documentos que contêm sugestões pedagógicas, os quais, por sua vez, perspetivam a escrita como uma atividade contextualizada, funcional e de partilha que corresponde, por isso, a um exercício de construção de significados sobre a realidade cujas implicações intelectuais e culturais a transformam num poderoso dispositivo cognitivo e de formação pessoal e social.

É face a estas conclusões que esta dissertação pode constituir um contributo para abordar o ensino da escrita em São Tomé e Príncipe, de forma a discutir-se, entre outras problemáticas e a partir de outros pressupostos, o insucesso dos alunos na apropriação e utilização da linguagem escrita nas escolas deste país.

Palavras-chave:

Concepções sobre a escrita - Aprendizagem da escrita - Pedagogia da escrita

Résumé

L'étude se concentre principalement sur le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture dans les écoles, en raison de son utilisation inévitable dans le monde contemporain.

Cette thèse est organisée en quatre chapitres, en abordant les différents points de vue soit sur la langue écrite, soit sur la relation entre les actes de lecture et d'écriture dans les écoles, soit sur les conceptions pédagogiques et les méthodologies qui ont été mobilisés pour promouvoir l'apprentissage de l'écriture.

Ensuite se présente une étude de cas sur l'enseignement de l'écriture au niveau de l'éducation de base à São Tomé e Príncipe, par laquelle on vise réfléchir sur les conceptions et les discours sur les pratiques des enseignants, après avoir tenu des entrevues avec huit enseignants de ce pays, ainsi que de consulter et d'analyser les documents avec lesquels ils travaillent. C'est cette étude qui révèle des dissonances, au niveau des conceptions sur l'écriture, son rôle et les interventions visant à promouvoir l'utilisation et l'apprentissage, parmi les enseignants et les manuels scolaires, qui considèrent l'écriture et son apprentissage en tant que traduction de la parole, l'assimilation des modèles prescrits et pré-établis par les enseignants grâce à des exercices décontextualisés, et les programmes scolaires ou les documents contenant des suggestions pédagogiques, qui, à son tour, abordent l'écriture comme une activité contextualisée, fonctionnelle et de partage qui correspond donc à un exercice de construction de la réalité dont les implications intellectuelles et culturelles le transforment en un puissant dispositif de formation cognitive, personnelle et sociale.

En conclusion, cette thèse peut constituer une contribution pour réfléchir sur l'enseignement de la langue écrite à São Tomé-et-Príncipe, afin de discuter, entre autres questions et parmi d'autres hypothèses, l'échec des étudiants dans l'appropriation et l'utilisation de cette langue dans les écoles de ce pays.

Mots-clés:

Conceptions sur l'écriture - Apprentissage de l'écriture - Pédagogie de l'écriture

Abstract

The present work focuses essentially on the teaching-learning process of writing in schools, presenting a reflection based on the need of the written language appropriation in view of its inevitable use in the contemporary world.

Based on four chapters, this dissertation begins by addressing the different perspectives that have been produced about the written language, the relation between the acts of reading and writing in schools and on the pedagogical concepts and methodologies that have been mobilizing to promote the learning of writing. Next, a case study is presented about the projects of teaching of writing at the level of basic education in São Tomé e Príncipe, from which it was intended to reflect on the conceptions and discourses about the practices of teachers. So, some interviews were carried out with eight teachers from that country, as well the consultation and analysis of some documents that supports teacher's work. It is this study that reveals some dissonances, at the level of conceptions about writing, its function and interventions that aimed promoting its use and learning, between teachers and textbooks, which conceive writing and its learning as a translation of the speech, assimilation of models prescribed and pre-established by teachers, through decontextualized exercises, and school programs or documents that contain pedagogical suggestions, which, in turn, see writing as a contextual, functional and sharing activity that corresponds, therefore, to an exercise in constructing meanings about reality whose intellectual and cultural implications make it a powerful cognitive and personal and social training device.

In conclusion, this dissertation can constitute a contribution to think about the teaching of writing in São Tomé and Príncipe, in order to discuss, among other problems and from other assumptions, the failure of students in the appropriation and use of written language in the schools of this country.

Key-words:

Conceptions about writing - Learning of writing - Writing pedagogy

AGRADECIMENTOS

A Deus pela graça dada: a vida, a força e o consolo.

Aos meus familiares e amigos por compreenderem a minha ausência e, sobretudo pelas constantes palavras de encorajamento.

Ao meu orientador, Professor Doutor Rui Trindade, por todo apoio dedicado na orientação.

A todos/as colegas do Curso e, especialmente, do Domínio pelos constantes elogios e consideração.

E, no centro do meu coração, aos meus estimados pais pelo apoio incondicional sem o qual esse percurso não teria tido êxito.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	19
CAPÍTULO I	20
1. Apropriação de linguagem escrita: tensões estruturantes e respostas	21
1.1. As implicações da pedagogia de transcrição	21
1.2. A pedagogia da reescrita e as suas implicações	28
1.3. A relevância da articulação entre as funções convencional e social da linguagem escrita.....	29
1.4. As implicações da perspectiva sociocultural na aprendizagem da escrita	32
CAPÍTULO II	43
1. Diferentes metodologias do ensino da linguagem versus procedimentos docentes: teorias e práticas em questão	44
SEGUNDA PARTE – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICOS	53
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
1. O tema, o problema e os objetivos da investigação	55
2. O paradigma da investigação	57
3. A estratégia de investigação	59
4. Técnica de recolha de dados	60
5. Análise de conteúdo	63
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
1. Conceções de escrita	69
1.1. Importância da escrita	69
1.2. A relação entre a escrita e a leitura	71
1.3. Síntese	72
2. Ensino da escrita	73
2.1. Objetivos de ensino da escrita	74
2.2. Atividades de ensino da escrita ao nível das entrevistas	77
2.3. Atividades de ensino da escrita ao nível dos manuais e dos documentos de apoio a atividades pedagógicas dos professores	82
2.4. Correção dos textos dos alunos	87
2.5. Avaliação dos textos dos alunos	89
2.6. Breve síntese	91
3. Dificuldades no ensino da escrita, por parte dos professores	92
3.1. Dificuldades no ensino da escrita, por parte dos professores	92
3.2. Dificuldades de aprendizagem dos alunos face a atividades de escrita	94
3.3. Respostas às dificuldades de aprendizagem dos alunos	97
3.4. Breve síntese	101
4. Recursos disponíveis	101
5. Conclusão do estudo	102

CONCLUSÃO GERAL	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Lista dos entrevistados	60
Quadro 2 – Dados relativos a entrevistas: “Concepções de escrita”	64
Quadro 3 – Dados relativos a entrevistas: “Ensino da escrita”	65
Quadro 4 - Dados relativos a entrevistas: “Dificuldades Sentidas”	65
Quadro 5 – Dados relativos a entrevistas: “Recursos”	66
Quadro 6 – Dados relativos aos programas: “Ensino da escrita”	66
Quadro 7 – Dados relativos aos manuais: “Ensino da escrita”	67

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1 – Guião de Entrevistas (1º Ciclo)	Ver CD
Anexo 2 – Guião de Entrevistas (2º Ciclo)	Ver CD
Anexo 3 – Entrevistas dos Professores	Ver CD
Anexo 4 – Análise de conteúdo (Entrevistas)	Ver CD
Anexo 5 – Programas dos 1º e 2º Ciclos	Ver CD
Anexo 6 – Manual de 1ª Classe	Ver CD
Anexo 7 – Caderno de Atividades (1ª Classe)	Ver CD
Anexo 8 – Manual de 2ª Classe	Ver CD
Anexo 9 – Caderno de Atividades (2ª Classe)	Ver CD
Anexo 10 – Manual de 3ª Classe	Ver CD
Anexo 11 – Manual de 4ª Classe	Ver CD
Anexo 12 – Sugestões Pedagógicas	Ver CD
Anexo 13 – Manual de 5ª Classe	Ver CD
Anexo 14 – Manual de 6ª Classe	Ver CD
Anexo 15 – Análise de Conteúdo (Programas e Manuais)	Ver CD

INTRODUÇÃO

Os processos de aquisição e utilização convenientes da linguagem escrita no ensino regular em São Tomé e Príncipe têm-nos permitido, no âmbito das experiências docentes, constatar as frequentes reclamações relativas a dificuldades que a maioria de alunos revela na apropriação de uma escrita cuja ortografia deve ser rigorosamente respeitada e a elaboração das frases e dos textos corresponder estritamente à norma. Embora tenha havido investimentos que visavam promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, os inevitáveis problemas da escrita tendem a manter-se sem soluções viáveis, uma vez que o maior pretexto são as dificuldades ao nível do domínio normativo da língua materna face à aplicação do código escrito, por parte dos alunos. A partir desse pressuposto, pensamos em realizar um estudo, no âmbito filológico, que refletisse sobre as especificidades semântico-sintáticas da variedade do português falado em São Tomé e as suas implicações no já referido processo de ensino-aprendizagem. Pelo visto, tratava-se de um tema que se debruçaria, apenas, sobre descrições e valorização dos aspetos linguísticos relativos à referida variedade face à sua relação com a normativa. Daí termos optado pela redefinição deste tema, procurando valorizar, sobretudo, os aspetos pedagógicos que permitam perceber como é que tais processos linguísticos podem ser abordados no quadro de um projeto de ensino-aprendizagem que tenha em conta as singularidades culturais e linguísticas dos alunos e dos docentes, de forma a que estas, mais do que obstáculos, sejam entendidas como propriedades a considerar no âmbito da apropriação e utilização da linguagem escrita.

Naturalmente, podemos considerar a fixação da norma como um dispositivo que salvaguarda a comunicação das situações de ambiguidades que decorrem dos diferentes níveis do uso da língua, o que implica, especificamente, a recusa de uma escrita onde a norma impede ou obstaculiza a comunicação. Trata-se de um desafio curricular e pedagógico que obriga, então, a repensar a função da linguagem escrita e a propor atividades coerentes com um ensino que corresponda a uma tal finalidade.

A influência de uma variedade de língua materna que se afasta da norma no âmbito da oralidade é, claramente, evidente na aprendizagem da linguagem escrita, no contexto da nossa experiência profissional. Segundo Colello (idem), “(...) do ponto de vista teórico, a conquista da língua escrita vem sofrendo consideráveis avanços, do ponto de vista prático, ainda estamos longe de incorporar os princípios de um ensino moderno, justo e democrático” (p. 9). Nesta perspetiva, refletir sobre práticas pedagógicas que potenciem a aprendizagem da escrita nas escolas e que possam proporcionar soluções aos problemas

verificados neste âmbito fundamenta a opção pelo tema que assumimos como estudo para esta dissertação. Uma opção que, de um modo geral, se relaciona com as apreciações segundo as quais a escrita tende a ser um instrumento de carácter sociocultural cuja importância depende da eficiência da sua aprendizagem, como um fator preponderante em todas situações do seu uso.

Para aqueles que, como nós, nasceram no século XX, ou já no século XXI, abordar a linguagem escrita como um objeto de reflexão que caracteriza o tempo em que nascemos pode parecer uma opção estranha, dada a familiaridade que, hoje, mantemos com os atos de ler e de escrever. Atos estes que seriam estranhos para a maioria dos nossos antepassados que durante séculos e séculos não precisaram de ler e escrever para poder viver e afirmar-se no mundo em que habitaram. Mesmo admitindo-se que a linguagem escrita é um artefacto que ainda não está à disposição de milhões de pessoas no tempo que é o nosso, importa reconhecer que, pelo menos, há um consenso sobre a necessidade de erradicar o analfabetismo da face da Terra.

As razões que poderão explicar a emergência e a afirmação da escrita no tempo histórico que designamos por Modernidade são múltiplas e diversas, ainda que seja necessário abordá-las a partir das “(...) transformações profundas, de natureza cultural, das quais a universalização da linguagem escrita constitui uma das expressões mais poderosas (...)” (Trindade & Cosme, 2010, p. 17). Ao citarem Lahire (1993), Trindade e Cosme (idem) deram conta de que a escrita se enquadra num conjunto de práticas subsequentes a “novas formas de relações sociais” (ibidem) que refletem o modo como os sujeitos passam a interagir com o mundo e com os outros. Historicamente, a escrita torna-se universal por motivos que se prendem com a afirmação do poder de Estados modernos cujos diferentes instrumentos criados pressupunham “(...) um investimento na codificação de saberes que ocorre no Ocidente” (ibidem), em função do qual se elegeu a escrita como “(...) um instrumento de racionalização, organização e controlo social necessário às exigências globais das sociedades emergentes no século XVI” (idem, p. 18). Em larga medida, a emergência da Escola explica-se, também, pela crescente importância da escrita nas sociedades contemporâneas, a qual se transformou na instituição social que, grosso modo, tem sido a responsável pela sua difusão e afirmação no mundo em que vivemos, ao ponto de, como nos lembra Brandt (2015), a escrita ser uma das atividades mais comuns das sociedades do século XXI. Uma atividade que é sujeita ao processo de massificação mais intenso de que há memória, quando se sabe que “pela primeira vez na

História, massas de humanos têm teclados sob as suas mãos que os conecta com outras pessoas à distância e écrans que lhes devolvem a visão pública das pronúncias da sua própria escrita” (idem, p. 159)¹, para além de

(...) neste momento estarmos a entrar na era da escrita profunda, no âmbito da qual um número crescente de pessoas escreve durante longos períodos de tempo a partir do interior de redes de trabalho mergulhando em situações cognitivas que não os conduzem, apenas, a utilizar a memória, os músculos, a linguagem, mas a compreender os efeitos da escrita nos outros e em si (idem, p. 160)².

Na perspetiva de Brandt (idem), a utilização massiva da escrita é, por um lado, um fenómeno irreversível e, por outro, implica a sua adequação constante a diferentes situações e atividades socioculturais que têm a ver com a natureza da atividade, em si, mas também com o tipo de interlocutores que justificam a necessidade de escrever. Trata-se de um ato que Brandt identifica como “sequencial, complicado e dramático” (ibidem), na medida em que obriga a escolher a linguagem para mediar os múltiplos interesses, audiências, regulações e conhecimentos, num processo relacional complexo que através da escrita se constrói. É de acordo com esta abordagem que se compreende porque é que Brandt propõe uma nova relação entre os atos de escrever e de ler, passando este a subordinar-se àquele, já que “escrever é esvaziar a leitura e subordinar a leitura às suas necessidades.” (idem, p. 162)³. Neste âmbito, a leitura é importante porque nos revela a escrita de alguém, a qual se subordina a um determinado objetivo. Ou seja, recorre-se à leitura do registo escrito de outra pessoa para nos informarmos, o que pode estar na origem de novas situações de escrita. Deste modo, para Brandt, a prática da escrita em massa desenvolve-se num contexto de revezamento entre destinatários e escritores, tendo em conta que

Escrevemos entre pessoas que também escrevem. [...]. As pessoas aprendem com colegas que realizam tarefas semelhantes ou produzem tipos semelhantes de texto e, muitas vezes, servem como auditores ou editores uns para os outros. As audiências

¹ For the first time in history, masses of humans have keyboards under their hands that connect them to people at a distance and screens that shine back at them the public look of their own written utterances”.

² We are just now entering an era of deep writing, in which more and more people write for prolonged periods of time from inside deeply interactive networks and in immersive cognitive states, driven not merely by the orchestration of memory, muscle, language, and task but by the effects that writing can have on others and the self.

³ Writing is crowding out reading and subordinating reading to its needs.

são compostas não apenas (ou na maior parte) por leitores recetivos, mas também por escritores responsivos (...) (ibidem)⁴.

Neste âmbito, a escrita desenvolve-se a partir da própria escrita, em que aquele que escreve fá-lo a partir da escrita do outro e para o outro que também tem a necessidade de escrever ou vive o efeito dessa prática. Consequentemente, o desenvolvimento da escrita em massa reflete a partilha de experiências que ocorrem através da prática desta linguagem, com vista a proporcionar um carácter mais sistemático às tarefas que justificam qualquer ato de escrita. Para além disso, “a escrita, devido à presença de outros escritores, aumenta a intensidade dos processos de composição, dos estilos de linguagem e das condições em que se escreve, favorecendo a comparação, a calibração e adicionando textura social aos significados do que se escreve” (ibidem)⁵.

De acordo com a reflexão de Brandt a escrita é não só um poderoso instrumento de socialização cultural como, concomitantemente, pode constituir-se como uma oportunidade decisiva para promover o desenvolvimento pessoal e social daqueles que aprendem a utilizar a escrita. Ou seja, não estamos, apenas, perante um modo específico de comunicar, mas perante um dispositivo através do qual organizamos a nossa relação com o mundo, com os outros e com a realidade que acaba por se assumir como um meio poderoso, talvez o mais poderoso meio, de indagação e de trabalho intelectual. Daí a necessidade imperiosa de refletirmos sobre a utilização e apropriação da escrita, até porque, tal como Brandt o refere, hoje, “as crescentes disparidades em termos de riqueza e bem-estar decorrem, em parte, dos padrões estratificados de acesso, investimento e recompensa que acompanham o papel da escrita na sociedade” (idem, p.165). Trata-se de uma afirmação que nos conduz, obrigatoriamente, a abordar o papel da Escola como instituição educativa onde a escrita assume um papel estrategicamente decisivo, ainda que pareça ser necessário superar um problema nuclear, o da aprendizagem da escrita ter vindo a ser desenvolvida “sob a asa da leitura” (idem, p. 166), em todos os níveis de ensino, “como se aquilo que os escritores mais precisassem de aprender pudesse ser adquirido, de forma confinada à literatura ou ao discurso académico” (ibidem).

⁴ We write among other people who also write. [...]. People learn from peers who undertake similar kinds of tasks or produce similar sorts of text, and often serve as audiences or editors for each other. Audiences are made up not merely (or mostly) of receptive readers but also responsive writers

⁵ Even more profound, writing in the proximity of other writers builds up awareness of others people’s composing processes, language styles, and the conditions in which they write, favoring comparison and calibration and adding social texture to literate understandings.

Portanto, é importante reconhecer que a aprendizagem da escrita é algo que não poderá ser dissociado de um projeto que passa, também, pela assunção de objetivos relacionados com o domínio da educação para a cidadania. Em suma, um processo de alfabetização que se assuma, desde o início, como um projeto de desenvolvimento de literacia obriga as escolas a valorizarem um ensino global da escrita pela escrita, de forma que a sua utilização possa trazer benefícios, sobretudo, para os seus aprendentes e usuários, tal como Brandt o defende quando afirma que

Quando a escrita é tratada pedagogicamente em toda a sua plenitude, envolve ética, sentido de risco e responsabilidade. Torna-se consequente, dramática, perigosa, exigente, gratificante e capaz de se mudar a si mesmo e aos outros. Se as escolas públicas se tornassem comprometidas com uma alfabetização completa, baseada na escrita, dariam à sociedade sua melhor esperança de recuperar a escrita em massa para fins cívicos e não apenas comerciais e corporativos. As escolas são um lugar onde se poderia reviver o conceito revolucionário de escrever e publicar como direitos naturais de indivíduos que merecem ser perseguidos «com decência e liberdade» e com as mesmas preocupações que subjazem ao ensino da leitura (ibidem)⁶.

Nesta dissertação, será o processo de apropriação da linguagem escrita nas escolas que constitui o seu objeto teórico, valorizando-se, neste âmbito, a reflexão sobre o ato de escrever, na sequência das preocupações que revelamos neste capítulo a partir da leitura da obra de Brandt que serviu de suporte a esta introdução, a qual antecede os restantes capítulos que se debruçam sobre a investigação. Deste modo, a presente dissertação estrutura-se tendo em conta duas partes seguidas de Apreciações Conclusivas e de Referências Bibliográficas. Os Anexos e os Apêndices constituem outro volume referente ao presente trabalho.

A primeira parte é designada como Enquadramento Concetual, na qual contém dois capítulos a saber: Capítulo I – **Apropriação da linguagem escrita: tensões estruturantes e respostas** e Capítulo II – **Diferentes metodologias do ensino da linguagem escrita versus procedimentos docentes: teorias e práticas em questão**. A segunda parte, Enquadramento Metodológico, contém dois capítulos que, em sequência,

⁶ When writing is treated pedagogically in all of its fulness, it engages ethics and sense of risk and responsibility. It becomes consequential, dramatic, dangerous, demanding, rewarding, and capable of changing self and others. /If the public schools were to become committed to a full-fledged, writing-based literacy they would give the society its best hope of recuperating mass writing for civic purposes and not just commercial and corporate ones. Schools are a place that could revive the revolutionary concept of writing and publishing as natural rights of individuals that deserve to be pursued “with decency and freedom” and with the same vital protections as reading.

são apresentados como: Capítulo III - **Procedimentos Metodológicos**, Capítulo IV - **Apresentação e Discussão dos Resultados**.

O primeiro capítulo aborda a relação estabelecida com a linguagem escrita e o ato de ler e escrever nas escolas a partir de diferentes concepções pedagógicas ao longo dos tempos, destacando um debate em torno das implicações conceituais refletidas no papel dos intervenientes que se relacionam na sala de aulas, nomeadamente, o professor, o aluno e as atividades que se organizam para o ensino-aprendizagem dessa linguagem.

O segundo capítulo continua o debate anunciado no capítulo anterior, centrando-se, particularmente, nas implicações que resultam das aprendizagens dos alunos face a opções metodológicas e pedagógicas do professor. Sublinha-se neste capítulo o papel preponderante do professor na organização e gestão de tempos e atividades que possam assegurar uma aprendizagem significativa da linguagem escrita.

O terceiro capítulo apresenta, sobretudo, as fundamentações metodológicas da investigação destacando, em primeiro lugar, uma reflexão à volta do tema, do problema e das questões orientadoras do enquadramento conceitual e, em seguida, apresenta os objetivos da investigação. Em segundo lugar, é apresentada uma fundamentação relativa a opção paradigmática que confere a legitimidade desta investigação. Neste sentido, destaca-se o paradigma fenomenológico-interpretativo como campo no qual está inserida a abordagem científica do tema. A seguir, justifica-se a estratégia desta investigação, considerando-a como um estudo de caso. Posteriormente, apresentam-se os fundamentos das opções pela pesquisa documental e pela entrevista como técnicas de recolha de dados, sublinhando os procedimentos adotados a partir dessas técnicas. Por último, este capítulo dá conta dos fundamentos das opções pela análise de conteúdo, destacando os procedimentos adotados durante as análises efetuadas aos dados recolhidos pelos programas e manuais e pelas entrevistas aos professores.

O quarto capítulo consiste na apresentação e discussão dos resultados das análises efetuadas aos dados recolhidos pelas entrevistas dos professores do ensino básico 1º e 2º ciclos em São Tomé e pelos programas e manuais. Salienta-se, neste capítulo, a descrição dos dados tendo em conta as temáticas relacionadas com «concepções de escrita», «ensino da escrita», «dificuldades sentidas» e «recursos». Por outro lado, salienta-se a discussão dos resultados das análises desses dados, enfatizando as semelhanças e as diferenças entre os conceitos teóricos e empíricos que constituem a base desta investigação e destacando

os pressupostos que constituem as diferentes ilações que a presente investigação nos tem proporcionado.

PRIMEIRA PARTE
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

1. A apropriação da linguagem escrita: tensões estruturantes e respostas

Neste capítulo, é a relação que se estabelece com a linguagem escrita em diferentes concepções pedagógicas que constitui o objeto das discussões que se apresentam. A relação estabelecida com essa linguagem tem tido várias implicações conceituais tendo em conta as opções assumidas no processo ensino-aprendizagem. É, essencialmente, sobre tais implicações que este capítulo se debruça, enfatizando o papel dos intervenientes que se relacionam no ato de ler e escrever nas escolas, particularmente, na sala de aulas. Daí que iremos apresentar uma reflexão relativa a implicações que decorrem das racionalidades de pedagogia da transcrição, de pedagogia da reescrita, de processo da alfabetização e de perspectivas socioculturais da escrita.

1.1. As implicações da pedagogia de transcrição

Estamos perante uma concepção de ensino da linguagem escrita que se traduz, essencialmente, na primazia dada à fala da classe dominante (Niza, 2002). Nesta ótica, assumir a pedagogia de transcrição significa negar ou desprezar outras variedades linguísticas, inclusive “a cultura do saber popular” (Colello, 2004, p. 25) e assumir, consequentemente, um ensino de conhecimento linguístico único.

A concepção da escrita como conversão da fala reflete, por outro lado, o modo pejorativo como alguns docentes, hoje, têm vindo a encarar as produções linguísticas dos alunos. Nesta ótica, Zorzi (1998) afirma que “A oralidade (...) quando começa a ser usada como referência inicial da escrita, se traduz na tendência de a criança escrever de modo como fala. Desta forma, «cadeira» é produzida como «cadera», «comprar» como «compra» e assim por diante.” (idem, p. 21). Tanto estes como outros exemplos que refletem uma abordagem que subordina a escrita à oralidade tendem a exprimir a ignorância das imensas dificuldades de as crianças compreenderem, tacitamente, as nuances e as regras que constituem diferenças entre a fala e a escrita (idem). Daí que, segundo Rebelo & Atalaia (2000), as realizações linguísticas que se desviam da norma, sejam erradamente atribuídas, por muitos professores, às dificuldades intelectuais dos alunos. Nesta perspetiva, um ensino da linguagem escrita que tenha em conta aquilo que é considerado de «capacidades fechadas» de escrita (Niza, 2002) em detrimento de

«capacidades abertas»⁷ reflete a preocupação de a língua padrão não se corromper com quaisquer formas de falar, o que constitui a medida de uma *escrita correta*. No entanto, uma vez instituída a norma, é natural escrever (ou falar) em conformidade com a mesma. Não se trata de defender uma *escrita incorreta* e ou dissociada da norma, mas podemos interrogar sobre a melhor forma de se conceber o ensino dessa *escrita correta*. O importante é ressaltar o facto de que “A linguagem tem uma dupla função: *expressar e compreender* a informação recebida” (Rebello & Atalaia, 2000, p. 20), em que o objetivo central dessa função é a comunicação. Neste sentido, compreendemos a dúvida levantada com relação ao facto de se saber se há constantemente a comunicação na conversa entre um adulto e uma criança ou entre um professor e os seus alunos, por razões que se prendem com a tendência de aqueles se dirigirem a estes, desconsiderando “(...) a sua idade e a sua linguagem.” (ibidem). Portanto, supostamente a assunção de pedagogia da transcrição implica aquilo que as autoras consideram de “(...) incomunicabilidade e, muitas vezes, o silêncio infantil absoluto, pois cria-se um condicionamento psicológico difícil de transpor” (ibidem).

Resta-nos explicar, então, que relação o ensino oral da língua materna tem com o da sua escrita. No início deste capítulo, demos conta de que o ensino da linguagem escrita se baseava no facto de se tentar escrever como falavam os indivíduos da classe dominante. Deste modo, sendo uma forma de falar prestigiada em desprezo de outras diferentes, acarretando claramente dificuldades de comunicação aos falantes de outras variedades linguísticas, a fixação de uma língua padrão no âmbito da escrita terá implicações, sem dúvida, que porão em causa uma apropriação sistemática deste sistema de linguagem. A respeito disto, as autoras (idem) defendem que

(...) na escola não só se deve falar aos alunos e deixar que eles falem, como também é necessário fazer tudo para que falem numa situação precisa do desenvolvimento definido de uma função. O ensino tem de ser eficaz para que a criança consiga chegar à fase da linguagem explícita, ou seja, à fase do «discurso oral sintaticamente articulado», primeira condição para se abordar favoravelmente a aquisição da língua escrita (p. 21).

Daí que evitar quaisquer problemas de comunicação no âmbito do ensino-aprendizagem da língua materna passa, necessariamente, pela consideração das

⁷ Segundo a autora (idem) “Nas capacidades abertas há sempre algo mais a melhorar e a aprender como nas tarefas que requerem imaginação, capacidade crítica ou criatividade, independentemente de serem manuais ou mentais” e as capacidades fechadas da escrita têm, a título ilustrativo, “a ortografia, a pontuação, a correção de erros tipográficos: é ao seu domínio que muitos chamam escrita correta de tal modo que professores e manuais reforçam a perspectiva de que ensiná-los é uma tarefa fundamental na escola” (pp. 23- 24).

variedades linguísticas e a sua consequente transposição (ou evolução) para a língua padrão, língua privilegiada na escrita, para atestar que “O bom domínio da língua oral será o prelúdio de uma boa aprendizagem da escrita” (idem, p. 27). Por um lado, entendemos que é preciso reconhecer as realizações linguísticas dos alunos como potenciais possibilidades da sua aprendizagem, conforme a seguinte citação nos permite depreender:

Enquanto a linguagem tipicamente infantil (expressa pela oralidade e atitude corporal) for o sinónimo de dificuldade, indisciplina e rebeldia, estaremos perpetuando, dentro da própria sala de aula, a formação de «copista» que, mesmo alfabetizados, são incapazes de usar a língua escrita de modo criativo, inteligente e autêntico (Colello, 2004, p. 26).

Por outro lado, para que a aprendizagem da escrita se construa significativamente, necessário se torna que os alunos, com a ajuda do professor, se consciencializem do “sentido funcional da escrita (...) através de um processo de produção que vá da escrita da fala imediata para a escrita do que a criança evoca ou pensa” (Niza, 2015 [1989], p. 107)⁸, ou que o “seu procedimento deverá basear-se sempre em situações conhecidas dos seus alunos, a partir de um objeto, de um acontecimento concreto presenciado pelas crianças ou vivido em comum com elas (...)” (Rebelo & Atalaia, idem, p. 22).

Não é esta a perspetiva do que temos vindo a designar por pedagogia de transcrição (Niza, 2000; 2002), tal como Sílvia Colello (2004) o demonstra quando enuncia os procedimentos metodológicos adotados no âmbito de um tal tipo de abordagem pedagógica:

- a) A postura autoritária da professora, que determina o que deve ser feito, mas não necessariamente como deve ser feito;
- b) A imposição linguística para falar e escrever a partir do que concebe como sendo «o bom português»;
- c) O posicionamento de pessoas (a professora) ou de objetos (o dicionário) que, perante os alunos ou sociedade, são detentores de uma verdade absoluta e inquestionável;
- d) O mal aproveitamento das aulas é sempre atribuído ao aluno, culpado porque não se dedica o suficiente (você tem que ler mais para escrever direito) e por isso assume um papel de «burro» ou de «palhaço» (...), o fracasso é sempre explicado pela ideologia do mérito pessoal, na qual o aluno é sempre o culpado;

⁸ Todos os textos de Sérgio Niza referenciados com a data 2015 são textos que integram uma coletânea organizada por António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó. De forma a salvaguardar o rigor das fontes, quando houver referências a textos de Niza incluídas nesta coletânea procede-se do seguinte modo: identifica-se o nome do autor dos textos (Niza), o ano de publicação da obra (2015) e, entre parêntesis retos, o ano de publicação do texto ([1989]).

- e) O conhecimento como algo a ser injetado na criança de modo estático e para o qual o indivíduo só pode contribuir na medida do esforço pessoal, visando absorver o maior número de informações possíveis, até o limite da estafa;
- f) A desconsideração da professora pelo porte cognitivo e pelo interesse do aluno (a aula começa pela constatação das «desfasagens» dos «erros» e não a partir do que já foi conseguido e conquistado pelo aluno);
- g) O desapontamento da criança, que não vê como situar o novo aprendizado no contexto da sua existência (...);
- h) A completa falta de sintonia entre a professora e o aluno: o que ela valoriza (o uso do dicionário como fonte do saber) e a realidade da criança que não comporta a presença do livro (...);
- i) A ênfase que a escola atribui ao saber artificial, decorado e pouco significativo, o qual não tem valor senão para atender motivações de carácter extrínseco: agradar a professora e atingir nota 10;
- j) A prioridade do produto sobre o processo: mais vale decorar a lição do que refletir sobre ela, mantendo acesa a chama da curiosidade: se a lição for apresentada impecavelmente, não importa o percurso, o valor da conquista, o mérito da descoberta, nem «o gosto pelo saber» (pp. 78 – 79).

Desse cenário inferimos que o ensino da linguagem escrita se desencadeava tendo em conta práticas pedagógicas paradoxais. Em primeiro lugar, do ponto de vista das atividades propedêuticas face à consideração da imaturidade dos aprendizes quanto ao conhecimento de certas habilidades (Martins & Niza, *idem*), as perspectivas tradicionais davam conta de que “o ensino da escrita só devia iniciar-se a partir do momento em que as crianças manifestassem um certo grau de maturidade ao nível de aptidões psicológicas gerais como a lateralização, a motricidade fina, a estruturação espacial e temporal.” (*idem*, p. 159). O paradoxo que este facto revela consiste na exigência de um grau de maturidade à criança que é alheio à aprendizagem da linguagem escrita e desnecessária à reflexão sobre as aprendizagens desse sistema, se corroborarmos a ideia de que “Aprende-se a escrever, escrevendo” (Martins & Niza, 1998, p.160) ou que o “alfabetizando, enquanto escreve, aprende a escrever e aprende acerca da escrita” (Niza, 2000, p. 33). Sendo assim, os pré-requisitos para aprendizagem da língua escrita deviam consistir diretamente no treino da aquisição do “(...) domínio de três níveis fundamentais: o nível da representação da realidade, o nível do código próprio da escrita e o nível do ajustamento gráfico-motor” (Rebelo & Atalaia, 2000, p. 105).

Em segundo lugar, outra prática paradoxal que constatamos diz respeito à imposição das regras, isto é, um ensino da escrita conforme a língua padrão que Trindade & Cosme (2010) associam aos pressupostos do “paradigma de instrução”, onde “(...) os alunos deverão ser confrontados com factos, princípios e regras de ação que são para

recordar e aplicar” (idem, p. 33). Deste modo, constatamos que os alunos são orientados segundo regras e princípios que lhes permitam, por exemplo, apresentar

“(...) uma produção sem erros ortográficos e respeitadora de cânones e estereótipos vazados em redações sobre as férias, as estações do ano ou, recuando no tempo, sobre animais domésticos, sobre a pátria, tudo de acordo com as propostas dos manuais vigentes” (Niza, 2000, p. 31).

Trata-se de uma prática que assenta na forte convicção, da parte do docente, de que os alunos são capazes de aplicar aquelas regras e princípios apenas através do contacto com os materiais didáticos (os manuais, por exemplo). O paradoxo, neste caso, reside no facto de o sucesso de uma atividade pedagógica eminentemente prescritiva assentar no apelo a uma aprendizagem pela autossuficiência, através de recomendações como *lê mais para escreveres bem, consulta o dicionário, etc.*

Neste sentido, a conceção do ensino tradicional da escrita, paradoxalmente, colocava o aluno a confrontar-se com um saber cujo processo da sua construção ele desconhece. Ou seja, era dito para o aluno escrever corretamente, mas não lhe era ensinado a fazê-lo, o que pressupõe que se descartava o carácter intencional necessário à aprendizagem deste ato⁹.

Um terceiro paradoxo tem a ver com o facto de que seria necessário o aluno ser competente na leitura para que, a partir desta, pudesse exprimir uma escrita correta. Deste modo, a leitura era considerada a promotora da competência escrita, ou seja, a conceção tradicional baseava-se no entendimento da apropriação de «boa escrita» através da “leitura (receção) literária” (Niza, 2000, p. 32), e no reconhecimento da importância do ato de ler como fator determinante da aprendizagem da escrita (Niza, 2002). De acordo com esta perspetiva, e segundo Ivone Niza (2000) “Os (bons) alunos aplicavam expressões unicamente reconhecidas e aceites pela escola (...)” e, “(...) os que escreviam bem, o faziam por uma espécie de intuição ou de dom, uma vez que, efetivamente, na escola, não tinham sido os alunos que escreviam com dificuldades” (, p. 32). Para Sérgio Niza (2015 [2005]), esses alunos eram, assim, emergidos “(...) dos ambientes excecionais de cultura escrita do seu património familiar, ou ainda de um encontro raro com um professor «escritor»” (p. 478). Em suma, as implicações que decorrem da tentativa de

⁹ Segundo Sérgio Niza (2015 [1997]), “Escrever, porém, é coisa que só se aprende apoiados pela intencionalidade e pelo saber de quem ensina e, normalmente, na escola.” (p. 341).

afirmação de uma tal possibilidade acabaram por traduzir-se numa apropriação fracassada da escrita, conforme a seguinte citação nos permite inferir:

A escrita falhou na escola como espaço de intersubjetividade, como forma de ação entre autor/leitor, como uma atividade com sentido social, como uma experiência de comunicação que se institui no momento particular em que se manifesta, segundo as individualidades em presença, segundo o jogo de intenções e finalidades, de acordo com a história que significa por si e para os outros (Niza, 2000, p. 33).

Escrever é um ato tão complexo que não poderá ser circunscrito a procedimentos de ensino preocupados com a sua algoritmização que ao professor caberia assegurar. Tal como defendem Rebelo & Atalaia (2000),

Ler não é distinguir a combinatória de elementos isolados, letras e sílabas (...), mas, sim, reconhecer rapidamente a totalidade significativa de palavras e grupos de palavras. Em ambas as atividades predomina, como se verifica, o sistema ideográfico. A aprendizagem da leitura e da escrita não parece, assim, processar-se por transições contínuas, mas por salto qualitativo, e por isso é fundamental a intervenção de fatores psicológicos, com o relevo especial para fator afetivo. Na realidade, a criança aprenderá a ler e a escrever se estiver interessada em saber o que significam os sinais escritos, qual o seu valor subjetivo e em que medida o seu conhecimento lhe pode trazer algo de novo sobre a realidade circundante (idem, pp. 105 – 106).

A partir da citação anterior, parece ficar claro a recusa do entendimento de que a prática de leitura promove o ensino da escrita. É plausível que a leitura seja reconhecida como uma competência que opera no plano de significação dos signos escritos, uma vez que tende a realizar-se na apreensão do sentido das palavras ou das frases. Isto significa que ela não se dissocia da escrita nem se constitui como um sistema a esta autónoma. Ainda que se realizem, no plano material, através de formas diferentes¹⁰, ambas competências constituem os modos simultâneos pelos quais a linguagem escrita se realiza. Para Sérgio Niza (2015 [1989]),

No plano didático, o enfoque estratégico sobre o processo da escrita desencadeia em simultâneo a leitura. A leitura é, numa primeira fase, eminentemente oral e ajuda a compreender a escrita como sistema de simbolização da segunda ordem, isto é, sistema de simbolização da fala que é, por seu lado, um sistema de simbolização direta (das coisas) (p. 106).

Ou seja, a leitura, neste âmbito, contribui para a compreensão da escrita, tal como ouvir para a compreensão da fala (idem), enquanto modos da expressão do pensamento

¹⁰ Para Sinclair (1987) “Na leitura, a informação é adquirida visualmente; e várias letras, e porque não dizer várias palavras, são vistas ao mesmo tempo, enquanto os olhos permanecem estacionários. Um movimento brusco desloca, então, o foco, e o outro grupo de letras é visualizado. Na escrita, os movimentos da mão produzem uma letra de cada vez, inclusive traço a traço. Assim a escrita parece ser, muito mais do que a leitura, um processo contínuo e sequencial, o que parece implicar a existência de mais formas paralelas de processamento” (p. 83).

humano. Na sequência deste facto, o autor acrescentou que “Só mais tarde o leitor compreende, sobretudo através da sua escrita, como ela transforma num sistema autónomo de representação, passando a uma simbolização de primeira ordem como a fala” (ibidem). Por isso, constatamos que é necessário, na prática, fazer-se com que a escrita ocorra em simultâneo com a leitura e se autonomize face à oralidade, mesmo que, tal como defende Niza, a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita possa produzir transformações na própria oralidade (...)” (ibidem), ou seja, a apropriação daquele tipo de linguagem é uma tarefa que requer um ensino rigoroso, sobretudo quando a necessidade da sua aprendizagem e evolução tende a resultar do facto de o mesmo ser “(...) um artefacto prodigioso para aprender, prender, a linguagem oral e, ao dar-lhe forma, poder fazê-la progredir” (Niza, 2015 [2005 a], p. 532). Trata-se de uma tarefa que pressupõe a devida reflexão sobre a conexão entre as linguagens oral e escrita, bem como entre os atos de ler e de escrever. Estamos perante dois tipos de linguagem que se intercondicionam apesar da autonomia funcional de uma face à outra.

Não saber escrever não corresponde a *não saber falar*, ou seja, os problemas da escrita não são os da oralidade (Niza, 2002). Trata-se de uma problemática que adquire especial relevância no caso da língua portuguesa, tal como Martins & Niza (1998) o demonstram. São estas autoras que sublinham o facto de um fonema não poder ser representado diretamente por uma letra: “A letra «e», por exemplo, pode ter diferentes realizações orais, como nas palavras «terra», «Pedro», «pegar». Há, por outro lado, fonemas que são representados por mais do que uma letra como é o caso dos dígrafos «nh», «ch» ou «lh»” (pp. 21 – 22). A diferença com relação aos nomes das letras como auxílio, ou não, à memorização das unidades da fala: “A letra «s», por exemplo, contém na sua denominação o fonema [s], mas não contém o fonema [z] ou fonema [ʃ] que, no entanto, lhes podem corresponder” (ibidem).

Entretanto, numa situação em que se pretenda, nomeadamente, transcrever um diálogo ou uma entrevista, a oralidade não corresponde nem favorece à escrita, na medida em que os elementos prosódicos da fala não coincidem com o uso de sinais de pontuação exigidos pela escrita, isto é, na fala, a entoação exclamativa ou interrogativa varia, mas os sinais escritos ([!], [?]) são invariáveis; na fala, a pausa é naturalmente constante, mas não implica na escrita a colocação da vírgula ([,]) sob pena de o seu uso ser incorreto e mudar o sentido do enunciado.

Em suma, a apropriação da linguagem escrita na perspectiva de pedagogia da transcrição baseava-se na conceção desse sistema como o resultado da conversão da fala em código escrito e na primazia da leitura como promotora da sua aprendizagem. Neste âmbito, assume-se que os alunos são consumidores de leitura e, sobretudo, de textos literários.

1.2. A pedagogia da reescrita e as suas implicações

No que diz respeito à “pedagogia da reescrita” (Niza, 2000), cuja conceção do ensino baseava-se no facto de “(...) que se parte de um núcleo inicial gerador de sentido e através de realizações sucessivas se chega à explicitação desejada, sem se passar necessariamente pela realização oral” (p. 7), a centralidade do ato de escrever é conferida aos processos cognitivos e culturais da sua composição, ainda que se possam identificar, neste âmbito, dois modelos de escrita. Nos modelos lineares de escrita, sobretudo o de Rohman e Wlecke (1964) e de King (1978) (Martins e Niza, 1998; Niza, 2002), o processo de composição escrita desencadeia-se tendo em conta os processos sequenciais de pré-escrita, escrita e reescrita, enquanto que os modelos não lineares, particularmente o de Hayes e Flower (1980), “Considera (...) os processos de escrita que contemplam a planificação, a tradução e a revisão” (Martins & Niza, *idem*, p. 165). Falar da reescrita e ou da revisão é referir-se a um mesmo processo cognitivo da composição de escrita, mas é a aplicação desse processo que está na base desses dois modelos. Por um lado, a reescrita (ou a revisão) ocorre hierarquicamente, por outro, nos modelos não lineares de escrita, a sua ocorrência é simultânea, provocando, inclusive, alterações noutros processos da composição (*idem*). Tanto os modelos lineares, como os não lineares¹¹ pressupõem a conceção de escrita “(...) como um processo cognitivo, um processo mental individual que apresenta características gerais manifestadas no comportamento de todos os que escrevem” (Niza, 2002, p. 7), ou seja, conforme é sublinhado nas críticas aos modelos lineares (Martins & Niza, 1998), a tendência era a de “(...) considerar esta atividade [a escrita] como uma interação individual entre aquele que escreve e o seu próprio escrito” (p. 166). Nesta versão, a pedagogia da reescrita configura-se em função dos pressupostos

¹¹ De um modo geral, a diferença entre os modelos lineares e os não lineares consiste, praticamente, no reconhecimento ou não da linguagem como “(...) múltiplas formas de pensamento, de tal modo que, pensar em palavras e escrever palavras são processos cognitivos interativos e recíprocos” (Martins & Niza, 1998, p. 164; Niza, 2002, p. 8). O reconhecimento desse facto era evidente nos modelos não lineares, na medida em que o processo de revisão (ou reescrita) dá conta de uma não linearidade que consiste em “o escritor eficaz caracterizar-se por idas e vindas permanentes entre os diferentes níveis: da textualização à revisão; desta à contextualização; da contextualização a planificação, etc.” (Niza, *idem*, p. 11).

do paradigma pedagógico de aprendizagem Trindade & Cosme, 2010) e, sobretudo, da ideia de que se deve conferir protagonismo ao “(...) aluno e às suas competências de processamento informativo.” (Trindade & Cosme, 2010, p. 56).

Uma outra versão da pedagogia da reescrita entende o processo de escrita “como um processo criativo em que a significação se constrói pelo envolvimento ativo e continuado do sujeito que escreve, com o texto em desenvolvimento (Niza, 2000, p. 10). Neste caso, atribui-se a primazia ao sujeito que aprende como produtor de textos, em contraste com o sujeito consumidor de textos (literários) de pedagogia da transcrição, valorizando-se, mais do que a “(...) variedade, complexidade e constrangimentos dos processos cognitivos que estão subjacentes à produção escrita” (Martins & Niza, 1998, p.166), as “(...) particularidades epistemológicas e conceptuais da informação e dos objetos de estudo, o que constitui a referência do trabalho de aprendizagem dos alunos” (Trindade & Cosme, 2010, p. 55).

Por outro lado, passa-se a focar a atividade de escrita, mais do que “(...) na expressão pessoal do aluno” (Rebelo & Atalaia, 2000, p.107), no contexto da produção textual de carácter social. Se, de um modo geral, o ensino pressupõe “(...) a criação de condições contextuais favoráveis à construção social das aprendizagens (...)” (Santana, idem, p. 16), o da escrita, que é considerada uma realidade de envolvimento sociocultural e profissional, deve implicar, explicitamente, a organização minuciosa de atividades que correspondam a que condições e motivos a sua aprendizagem faz sentido e de que forma o faz para o aprendente. Seguindo esta abordagem que dá conta de que o “conhecimento da realidade só é possível como uma função de interação entre indivíduos, as suas comunidades e os contextos materiais dessas comunidades” (Martins & Niza, 1998, p. 166), a pedagogia da reescrita confronta-nos não só com um outro modo de pensar a escrita como de abordar a sua aprendizagem. Segundo Niza (2000), escrever, de acordo com esta perspetiva, deixa de ser uma atividade “silenciosa e solitária” (p. 18) para se assumir como uma atividade dialógica e partilhada, para além de passar a ser entendida como instrumento poderoso de estruturação e desenvolvimento cognitivos.

1.3. A relevância da articulação entre as funções convencional e social da linguagem escrita

Esta reflexão, através da qual se confronta a pedagogia da transcrição e a pedagogia da reescrita, é uma reflexão que atravessa todos os tempos de aprendizagem

relacionadas com a escrita, nomeadamente a fase dita da alfabetização (iniciação à linguagem escrita). Esta pode ser concebida a partir, apenas, das unidades estruturais da escrita sem ter em conta o facto de o sujeito “(...) compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade” (Colello, 2004, p. 27), ou seja, como aquisição, apenas, do “sistema grafofônico” (Soares, 2004, p. 12) da escrita. É, provavelmente, esta atividade que está na origem de múltiplos fracassos, nomeadamente no âmbito do domínio das competências da leitura e escrita no contexto socioprofissional. É Soares (idem) que, ao descrever o cenário dos países do primeiro mundo, como a França e os Estados Unidos, chama a atenção para o fenómeno da literacia, mesmo no seio da população alfabetizada desses países. Trata-se de um problema que a mesma autora denuncia, no contexto brasileiro, quando constata a existência de um elevado número de alunos com problemas de compreensão da leitura e dificuldades de escrita, depois de vários anos do ciclo do ensino. Já não estamos a falar de analfabetismo, mas, na versão brasileira, de problemas de letramento ou, na versão portuguesa, de problemas de literacia. Trata-se de uma problemática transnacional, a partir da qual deixa de se circunscrever a alfabetização ao processo de descodificação para se ter em conta, sobretudo, as dimensões social e funcional da aprendizagem da linguagem escrita. Não se trata de recusar a existência do tempo da alfabetização, mas de entender este processo como um processo ao serviço, desde o início, da literacia das crianças. Ao questionar sobre a opção que mais favoreceria a aprendizagem da língua escrita, Soares (2004 a) propõe como caminhos para a solução dos problemas evidenciados, neste âmbito, a articulação de ambos os processos no ensino inicial dessa linguagem:

(...) os dois processos – alfabetização e o letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e independentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com o material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (idem, p. 100).

Entender a apropriação da linguagem escrita nesta perspectiva implica o reconhecimento da estreita ligação entre a função social e a função convencional desse modo de expressão e comunicação, ou seja, não há uso de escrita sem a aquisição de

códigos que a representam nem essa aquisição se desencadeia de forma significativa destituída da realidade social e cultural que é familiar a cada aluno¹².

Em consideração a uma apropriação da linguagem escrita que tenha em conta, simultaneamente, ambas dimensões (convencional e social), está o facto de saber: como fazer o bom uso de leitura e escrita? Porque se deve aprender a ler e a escrever? Qual é a forma mais conveniente de fazer frente ao fracasso da aquisição e da prática do código escrito? A partir dessas questões podemos inferir que a atividade de aprender a ler e a escrever potencia o bom uso de leitura e escrita e, de forma inversa, fazer o bom uso de leitura e escrita resulta do facto de se aprender a ler e a escrever. Mas é importante reconhecer que as implicações referentes ao inadequado uso de leitura e escrita decorrem do facto de se aprender a ler e a escrever de um modo deficiente ou desintegrado do seu contexto social. Nos seguintes exemplos apresentados por Margarida Martins e Ivone Niza (1998), sobre os motivos que impulsionam as crianças a cultivar o desejo de aprender a ler e a escrever, podemos encontrar pressupostos que poderão sustentar a nossa consideração:

Ex: «Então para que querem aprender a ler e a escrever?»

João: «Para passar de classe.»

Tânia: «Para poder fazer os trabalhos da escola.»

António: «Para poder trabalhar.»

Elias: «Para tirar a carta.»

Ermelinda: «Para ler os avisos da polícia. Lá na minha casa, quando chegam os avisos da polícia, como ninguém sabe ler, é preciso irmos a correr à casa da minha prima que é muito longe. A minha mãe disse-me que quando eu fosse para a escola tinha que aprender a ler porque assim ficávamos logo a saber o que é que a polícia queria.»

Patrícia: «Para ler livros de histórias.»

Ana: «Olha, sabes, a minha mãe todas as noites costuma ler-me histórias. Mas às vezes não tem tempo. Eu pensei que quando aprender a ler posso ler eu essas histórias.»

Vítor: «Para saber mais coisas sobre os animais.»

Carlos: «Para poder escrever cartas ao meu pai que está em França.»

(...) (idem, p. 56).

¹² Segundo Colello (2004), “(...) aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural” (p.110).

Implícita a qualquer um desses objetivos enunciados pelos alunos, que resultam dos desejos das crianças e que refletem a dimensão social da apropriação da língua escrita, está a proficiência da aprendizagem que decorre da aquisição dos conhecimentos que se articulam neste âmbito, na medida em que, ao entendimento de que à “(...) aprendizagem da leitura e da escrita implica um processo de integração de práticas culturais próprias de comunidades alfabetizadas” (idem, p. 57) se associa o facto de tal aprendizagem ser desenvolvida com eficácia e em função destas práticas. Desta forma, torna-se importante que o ensino da linguagem escrita se desencadeie de forma a atender as inúmeras expectativas das crianças que, por sua vez, consistem em diversas atividades sociais (de carácter cultural e profissional) que tenham a ver com os indivíduos.

1.4. As implicações da perspectiva sociocultural na aprendizagem da escrita

A valorização do que Martins & Niza (1998) designam por perspectivas sociais da escrita propõe uma transição que ocorre no âmbito da interação do escritor com o texto a produzir. Enquanto aqueles modelos centralizavam “a interação entre quem escreve e o próprio texto” (Santana, 2003, p. 18) individualmente, tais perspectivas priorizam uma interação do escritor com as situações sociais que envolvem os problemas afetos à escrita em coletividade. Neste sentido, Margarida Martins e Ivone Niza (1998) defendem que

Aquele que escreve tem de enfrentar e resolver problemas que integram uma dimensão social, como a tomada em consideração do tema e da situação, das finalidades e dos destinatários. Esta perspectiva fundamenta o desenvolvimento de estratégias e de atividades de escrita na escola, em colaboração e em interação (p. 169).

Embora as autoras afirmassem, refutando os modelos anteriores, que “a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos (...)” (ibidem), estes não deixam de estar ligados a composição escrita. É preciso, sim, mobilizar mecanismos para que esses processos se desencadeiem, deslocando-se da interação individual e implícita para uma interação coletiva e explícita (idem). Se tomarmos como referência os processos cognitivos de planificação, de tradução e de revisão, conforme os modelos não lineares da escrita defendem, verificamos que adquirem uma outra dimensão, a dimensão da interação explícita. Sendo assim, o processo de planificação que consiste na busca ou registo de informações relevantes para a escrita do texto (idem), é abordado, explicitamente, ao nível dos aspetos como o tema e a situação, as finalidades da escrita e os destinatários que determinam o texto e o tipo de texto a produzir (idem). Quanto à tradução, que “consiste em transformação do plano de escrita previamente estabelecido em frases escritas, organizadas gramaticalmente de modo a serem perceptíveis por quem o

for ler” (idem, p. 165), diríamos que a sua dimensão interativa e explícita é evidente na reflexão que as autoras fazem sobre o título «Modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal». Debruçando-se sobre o modelo de Nicholls et al (1989), as mesmas autoras dão conta de que se trata de um dispositivo cuja escrita pressupõe resolver problemas como “organizar as ideias numa mensagem” e “ser capaz de tornar a mensagem inteligível para o leitor”, correspondendo respetivamente “«aspetos conceptuais da escrita»” e aos «aspetos de realização da escrita»” (p. 172). É no âmbito desses aspetos, sobretudo no da realização da escrita, que a tradução é transformada num processo cognitivo com vista a atender as necessidades concretas que a linguagem suscita durante a sua aprendizagem. Quanto ao processo de revisão, que implica o melhoramento do texto, consistindo “na verificação da coerência entre os seguimentos de texto que se sucedem e na correção necessária das falhas detetadas, por exemplo, erros gramaticais” (idem, p. 166), propõe-se que seja aplicado em grupo e que se preocupe sobretudo mais com “o desenvolvimento da escrita do que impor as correções (...)” (idem, p. 178). Trata-se de um processo à volta do qual vários estudos empíricos realizados deram conta de que o seu uso pelos escritores inexperientes ou crianças é raro e, sobretudo feito de forma inadequada, na medida em que “comporta operações mentais de uma grande complexidade (...)” (Santana, 2003, p. 20). No entanto, segundo Scardamalia y Bereiter, (1992, citados por Santana, idem, p. 21), «é possível transmitir os procedimentos complexos de solução de problemas que possuem os peritos, e que ao fazê-lo se podem ampliar as capacidades dos alunos para escrever.» Para Sérgio Niza (2015 [2005]), a revisão é “(...) o verdadeiro motor da aprendizagem da Língua e da produção de texto” (p. 486).

Por conseguinte, é a partir destes pressupostos que podemos entender o propósito das perspetivas sociais da escrita em desenvolver as aprendizagens dessa linguagem em grupo. Objetivando, é necessário “(...) explicitar e negociar não só o significado do que se vai dizer, como o modo como se vai pôr esse significado em palavras.”, levando os alunos à perceção de que “(...) a escrita não é apenas o texto a que se chega, mas é também o conjunto de atividades desenvolvidas para se chegar a esse produto” (Martins & Niza, idem, p. 170).

Assim, as perspetivas sociais da escrita pressupõem que os alunos se confrontem com atividades objetivas e autênticas da escrita num ambiente em que a aprendizagem seja desencadeada através de uma comunicação ativa. É evidente, nestas perspetivas, a

transição de uma concepção da escrita como uma “atividade individual e solitária” (idem, p. 160) para uma configuração de aprendizagem desta linguagem que implica, tal como defendem Trindade & Cosme (2010), o “envolvimento dos alunos na construção de saberes” (p. 61), a partir “da interação com os outros (...) e da partilha das obras que se produzem no contexto de uma sala de aula (...)” (p. 71). Decorrente desse pressuposto está o facto de se conceber o ato de escrever como um ato coletivo ou solidário, evidenciando mudanças no que diz respeito aos aspetos metodológicos e pedagógicos. É através deste quadro que começamos a vislumbrar que, em oposição às teorias sustentadas pelo cognitivismo, as relações que ocorrem entre os aspetos pedagógicos que estruturam a aprendizagem da linguagem escrita, nomeadamente entre a oralidade e a escrita, entre a leitura e a escrita e entre esta e a organização do pensamento, passam a configurar-se de um modo completamente diferente, deixando de ficar reféns, nomeadamente, das abordagens que circunscrevem os atos de ler e de escrever a operações intrapsicológicas.

Em primeiro lugar, é preciso compreender que todas as relações entre os aspetos pedagógicos que estruturam a aprendizagem da escrita são relações complexas. Na perspetiva sociocultural da escrita, a linguagem pressupõe “(...) uma ação com função metacognitiva entre interlocutores (...)” (Niza, 2000, p. 33) em que os seus modos de expressão e de compreensão devem ser dialogicamente concebidos (idem). Tal necessidade de interação entre linguagens provém das implicações do uso verbal que determina a relação entre o locutor e o(s) auditor(es), ou seja, do modo como as palavras não são usadas na forma de um monólogo (idem). É a partir dessa interação que a relação entre a linguagem e o pensamento se estruturam para proporcionar a comunicação entre o eu e o outro. Conforme afirma Colello (2004),

As respetivas especificidades do pensamento e da linguagem tornam particularmente complexo o intercâmbio «eu-mundo» porque a transição do discurso interior para o exterior (e vice-versa) não é como a tradução de línguas diferentes. Seja no caso da fala ou da escrita, o processo de exteriorização de si implica transformar a unidade sintética, condensada e de estrutura predicativa de ideias, em unidades separadas, mas sintaticamente articuladas – as palavras – obedecendo a uma gramática diferente da individual para ser compreensível socialmente (p. 60).

Trata-se de uma interação que resulta, essencialmente, da necessidade de compreender, comunicar e expressar em função das “formas socializadas da linguagem (fala ou escrita).” (ibidem). O mais importante é fazer com que o processo que determina a relação entre o pensamento e a linguagem se desloque da visão imediatista desta relação. Ao apoiar-se na teoria de Vygotsky (1979) segundo a qual a linguagem escrita é a álgebra

da linguagem que permite à criança o acesso aos planos abstratos superiores da linguagem, Ivone Niza (2000) propõe que “não só o pensamento se realiza na linguagem, como a linguagem escrita desempenha funções determinantes no desenvolvimento, acelerando-o” (p. 34).

A questão que se coloca neste âmbito é saber como é que a apropriação da linguagem escrita se faz com vista a potenciar o desenvolvimento do pensamento, ou seja, em termos pedagógicos, quais são os mecanismos que devem ser mobilizados para se chegar a um produto linguístico que potencie a organização e a afirmação do pensamento. Sílvia Colello, na busca de resposta à questão “Até que ponto a aprendizagem da leitura e escrita (...) promovem a evolução das formas de pensamento?” (p. 61), propõe que a transição do imediatismo (da relação entre a linguagem e o pensamento) para “alcançar uma esfera mais abrangente (...) pressupõe vivências significativas no âmbito social ou escolar, nas quais a fala, a escrita e o pensamento passam a conquistar possibilidades mais complexas de operação” (p. 62), o que teoricamente conduz, segundo a autora, ao repúdio de quaisquer tipos de discriminação linguística e cultural das classes sociais baixas e o reforço da educação com vista à compreensão e à organização do mundo em detrimento da transmissão do conhecimento específico.

Na prática, a perspectiva sociocultural da escrita defende que as relações que ocorrem entre as formas de expressão e compreensão da linguagem sejam concebidas numa dimensão mais complexa e significativa, do ponto de vista da comunicação. Deste modo, passa-se a conceber a aprendizagem da linguagem escrita tendo em conta uma relação entre a oralidade e a escrita determinada pela produção de texto, e não através de unidades linguísticas separadas (letras, palavras, frases). Trata-se de uma conceção que confere a primazia à unidade texto como “referência com significado para o trabalho de aprendizagem-ensino (...)” (Niza, 2015 [2005], p. 488), perspectivando a valorização e o registo da forma de expressão dos alunos (idem; Rebelo & Atalaia, 2000). A consideração pela produção do texto neste âmbito prende-se com o facto de ser um fator que determina a comunicação humana. A propósito, Horst Isenberg (1978), citado por Sérgio Niza (idem) afirma que

Quando se produz uma comunicação entre seres humanos, pela fala ou pela escrita, essa comunicação é feita sob a forma de textos. Como a comunicação humana é sempre uma atividade social, o texto é ao mesmo tempo a unidade através da qual se realiza a atividade linguística enquanto atividade social-comunicativa. Um texto é, consequentemente, uma unidade comunicativa, ou seja, uma unidade através da qual se organiza a comunicação linguística (ibidem).

Sendo assim, a oralidade e a escrita, na perspetiva sociocultural da aprendizagem, devem manter o mesmo nível da expressão comunicativa. Neste caso, Ivone Niza (2000) afirma:

Quando falamos não se pensa em cada palavra que se utiliza, mas no que queremos significar e as palavras tendem a ajustar-se ao que se quer comunicar. Na verdade, quando se escreve e se está concentrado naquilo que se quer dizer, as capacidades naturais para a linguagem funcionam, do mesmo modo que produzimos linguagem correta quando falamos, sem necessitarmos de uma permanente vigilância sobre isso (p. 35).

É, assim, a reflexão sobre o ato de comunicar através da fala e da escrita que terá de ser valorizado. São atos distintos quanto ao modo como são produzidos, o que nem sempre parece ser objeto de reflexão consistente. Logo, à luz da perspetiva sociocultural da escrita várias são as mudanças que ocorrem no seio da aprendizagem da escrita. Assim, o texto que se pretende escrever já não se confina aos temas preestabelecidos pelos manuais, não se constituirá apenas num tipo de texto pré-formatado, nem sequer será produzido para o professor como o seu único destinatário, mas constitui-se numa escrita resultante de uma situação autêntica de comunicação, destinada a salvaguardar a interação com uma “comunidade ou rede virtual” (Niza, 2015 [2005], p. 485) e com outras, de onde “Os tipos de escrita ou géneros discursivos emergem, assim, de atividades sociais de utilização da comunicação escrita, como resposta às necessidades criadas por essa comunidade (...)” (idem, pp. 485 - 486). Uma mudança que implica, também, que a conceção da avaliação daquilo que é dito por escrito deixa de ser a correção para a classificação, para ser a correção para o aperfeiçoamento da escrita. Isto resulta, por sua vez, do facto que se prende com a articulação da avaliação dos objetivos com a da aprendizagem. Ivone Niza (2002), ao apoiar-se em autores como Allal, Bain & Perrenoud (1993) e Wirthner (1993), conclui que

Na perspetiva avaliativa, tal como na perspetiva pedagógica, há que operar deslocações da avaliação que reenvia para os objetivos previamente traçados pelo sistema de ensino ou pelo professor, para uma avaliação que reenvie para a aprendizagem dos alunos (p. 25).

Uma consideração através da qual a autora propõe, à luz das ideias daqueles autores, que se deve primar mais pela autoavaliação do que pela heteroavaliação, autoavaliação essa que supõe “(...) um processo ativo e dinâmico no qual o aluno se implica por conhecer os critérios de avaliação do seu trabalho o que lhe permite, através da interação com o professor, regulações mais eficazes.” (ibidem). Como parte integrante do processo de revisão (Bartlett, 1982, citado por Santana, 2003), a avaliação do texto com vista a deteção de problemas consiste numa

leitura crítica do texto, num olhar distanciado, que permite ao autor tomar consciência dos problemas de legibilidade face ao que pretendia comunicar de modo a procurar estratégias que melhor resolvam as discrepâncias entre os seus objetivos e a forma como se operacionalizam no escrito (idem, p. 20).

Trata-se de uma das estratégias do processo de revisão da escrita que, nas perspetivas atuais, pode, efetivamente, operacionalizar-se, por um lado, a partir da referência à avaliação formativa que “(...) implica a explicitação dos critérios de avaliação pelo professor e a produção de informações sobre os processos de trabalho dos alunos, o que permite a regulação da progressão pedagógica e a gestão dos erros” (Niza, 2002, p. 25) e, por outro, tendo em conta o princípio de avaliação formadora, cabendo “(...) ao aluno aprender a construir mapas de estudo e aprender a avaliar os seus próprios processos de aprendizagem” (idem, p. 26). Sendo assim, os critérios da avaliação devem ser dados a conhecer aos alunos e é sobre os quais que tanto aqueles como os professores se debruçam na busca do produto a ser apresentado, a escrita desejada.

Quanto à relação entre a escrita e a leitura, as perspetivas atuais propõem uma mudança metodológica e pedagógica que implica uma aprendizagem da escrita a partir da própria escrita e não pela leitura conforme é defendido por aqueles que se situam na pedagogia de transcrição (Niza, 2000; 2002). Deste modo, perspetiva-se escrever para se aprender a escrever e não ler para potenciar a escrita. A leitura continuará a desempenhar a sua função como modo de compreensão da linguagem escrita ou como a parte integrante e inseparável da necessária “interação fala-escrita-leitura” (Niza, 2015 [2005], p. 483), mas numa dimensão em que a escrita lhe proporciona o modo de se operacionalizar. Santana (2003) ao recorrer a autores como Hayes, Flower, Schriver, Startman e Carey, ressalta que a leitura exerce um papel preponderante como uma das estratégias do processo de revisão a que os escritores experientes recorrem com vista à deteção dos problemas e, particularmente, para estabelecer a coesão e a coerência ao longo da produção dos seus textos. Note-se que, a despeito da sua importância na apreensão do sentido global do que se quer dizer por escrito, a leitura, neste âmbito, não é suficiente para se compreender outros mecanismos da escrita. Segundo a autora (idem), “A leitura de instruções de atividades de escrita pode condicionar a própria escrita, uma vez que exige a compreensão rigorosa do que se pretende” (p. 22). Trata-se de um facto que reflete a necessidade de escrever, o que implica a leitura como a busca de informação relevante para se compor um texto novo, a partir de atividades como resumir e sintetizar, ou seja, refletir sobre a escrita. A leitura passa a ser vista, também, como modo de estimular ideias

para a produção de textos. Deste modo, Ivone Niza (2002), ao referir a designação «efeito-iogurte» de Clanché, propõe que a partir de atividades que consistem em colocar os alunos diante dos “textos devidamente identificados, escritos por outros alunos da mesma idade” (p. 21) se pode potenciar escrita de novos textos. Estamos, neste caso, perante uma mudança do plano dessa relação, que se desloca da interação leitura-escrita para escrita-leitura.

Entretanto, resta-nos saber quais são as configurações pedagógicas que decorrem dessa nova ordem da apropriação da linguagem escrita, tendo em conta a perspectiva sociocultural acabada de expor. Cremos que a base fundamental de todos esses pressupostos consiste na transformação dos processos cognitivos mobilizados na produção escrita em atividades metacognitivas que implicam a explicitação dos mecanismos e etapas que se envolvem necessariamente no ato de escrever. Atendendo que o “estilo de trabalho pedagógico determina o clima da aula e o tipo de relações que se estabelecem entre o professor e os alunos” (Santana, 2003, p. 23) é, sobretudo com a intenção de se desencadear atividades que potenciem aprendizagem significativa que se pode conceber um tal processo de aprendizagem-ensino da linguagem escrita. No capítulo denominado «A escrita como produção de textos», Martins & Niza (1998) propõem como objetivo central da aprendizagem da escrita que o “professor deve levar a criança a compreender e a apropriar-se das múltiplas operações envolvidas no processo de produção de textos” (p. 215). A partir deste objetivo as autoras destacam quatro momentos necessários para se desencadear a aprendizagem da escrita nas crianças: a) Preparação para a escrita; b) Escrita; c) Revisão; d) Apresentação. No que diz respeito ao primeiro momento, os mecanismos a serem mobilizados consistem na identificação do tema, da(s) finalidade(s), dos destinatários e dos suportes materiais. Neste âmbito, destacam-se, por um lado, como mecanismos decisivos as finalidades, na medida em que determinam o tipo de texto a produzir, nomeadamente deve-se questionar se se trata de: i) comunicar informações; ii) adquirir e partilhar conhecimentos, iii) registar acontecimentos; iv) contar histórias; v) relatar experiências pessoais. Por outro lado, destacam-se os destinatários «reais», o que permite debruçar-se sobre o registo de uma mensagem mais compreensível e sobre a adequação do discurso para quem se escreve. Deste modo, procura-se saber, por exemplo, se o texto se destina: i) aos pais dos alunos; ii) aos alunos de outra escola; iii) ao Presidente da Junta de Freguesia; iv) ao jornal da escola; aos colegas da sala e ao professor.

Relativamente ao momento da escrita, as autoras dão conta da realização de vários tipos de estratégias pedagógicas, nomeadamente: i) Desenvolvimento da escrita a partir do que a criança é capaz de dizer por escrito; ii) Desenvolvimento da escrita a partir da elaboração de pré-textos. No que diz respeito à primeira estratégia, a atividade consiste em trabalhar a escrita apresentada pelos alunos, do que eles pretendem dizer, com vista ao seu desenvolvimento. Tal desenvolvimento da escrita deve passar pela criação na criança da “necessidade de comunicar por escrito e de a ajudar a apropriar-se dos meios para o conseguir” (idem, p. 217). Nesta perspetiva, as autoras destacam, minuciosamente, o que compete ao professor e aos alunos fazerem neste tipo de estratégia e que propomos apresentar, resumidamente, da seguinte forma:

1ª fase – a escrita num caderno, pelo professor, das falas dos seus alunos;

2ª fase – a leitura às crianças do que escreveu;

3ª fase – o registo em grandes folhas de papel do assunto que maior interesse despertou ao grupo e a afixação dessas folhas na sala de aula para as atividades de escrita e de leitura posteriores;

4ª fase – a escolha, pelos alunos, de um dos textos seus para ser trabalhado em coletivo periodicamente;

5ª fase – após a leitura à turma, o professor divide o quadro em duas partes, sendo uma destinada à escrita do texto original do aluno e a outra, à reescrita do texto após o trabalho coletivo de aperfeiçoamento. Espera-se que o professor estimule perguntas dos colegas ao autor do texto, nomeadamente acerca do nome dos intervenientes, a sequência dos acontecimentos, o tempo ou espaço em que se desenrola, pressupondo o esforço do autor na clarificação daquilo que quis dizer por escrito; que o professor desencadeie a interação entre a turma e o autor do texto, clarificando o sentido de algumas perguntas feitas pelo grupo, apoiando o autor na resposta às dúvidas dos colegas e ajudando a turma a apropriar-se progressivamente das formas de organização da linguagem escrita;

6ª fase – a reescrita do texto no quadro a partir das sugestões da turma e daquilo que o autor considera adequado incluir e, consequentemente a cópia do texto para os respetivos cadernos dos alunos;

7ª fase – a informatização do texto e a sua multiplicação com vista a enviá-lo a correspondentes, incluí-lo no livro de textos da turma, imprimi-lo para o jornal da escola.

Entretanto, as tarefas do desenvolvimento da escrita não se limitam a essas sete fases. Elas constituem a base fundamental para que o professor possa propor outras atividades, como por exemplo, alterando o tempo ou as personagens, substituindo os nomes, acrescentando palavras a partir dos vocábulos presentes no texto, tendo em conta o seu sentido e a sua forma (por exemplo, Rosa – nome próprio e rosa nome comum); procura de informação nos livros e nos jornais que complementa a do texto em causa e que permitem a organização de um ficheiro temático.

A segunda estratégia para qual as autoras apontam visa “a organização do pensamento das crianças para a escrita” (idem, p. 220). Trata-se de uma atividade em que ressaltam, em primeiro lugar, a discussão sobre o tema, isto é, a exploração de ideias à volta de um determinado tema. Em segundo lugar, destacam a organização dessas ideias na perspetiva de se “decidir coletivamente sobre: i) o que se quer dizer; ii) o que é essencial dizer; iii) o que se diz primeiro e o que se diz depois; iv) qual a melhor maneira de exprimir uma ideia determinada” (ibidem). Nesta estratégia, a tarefa do professor consiste na anotação no quadro dos tópicos resultantes da discussão, tópicos esses que constituem a base da escrita de cada aluno ou de cada grupo de alunos, mas não determinam nem condicionam tudo o que vai ser escrito, visto que se deve procurar que as ideias das crianças sejam desenvolvidas originalmente.

Quanto à operação designada pelas autoras como processo de codificação, as atividades consistem na resolução de problemas de natureza instrumental da escrita, principalmente nas crianças em fases iniciais, nomeadamente, “a orientação da escrita, a escolha das letras, a separação entre palavras, a utilização de letras maiúsculas e minúsculas, a translineação e a estrutura da frase” (idem, p. 222).

A revisão é o terceiro momento destacado para se desencadear a aprendizagem da língua escrita nas crianças. Relativamente a este momento, as autoras propõem que se tome como ponto de partida a função social que os textos desempenham, ou seja, é preciso ter em conta os tais destinatários reais, mencionados anteriormente, que dão sentido à escrita. A partir desse pressuposto ressaltam a importância da heterocorreção ao nível do professor que, ao constituir-se em “indicações concretas” e não em “comentários genéricos” (ibidem), permitem à criança melhorar o seu texto. A autocorreção é, também, valorizada numa perspetiva que implica a criação de situações pelo professor para que os alunos corrijam os seus textos, consultando os materiais didáticos expostos na sala de aula. E, por último, destacam a heterocorreção ao nível de pares, partindo do princípio

que as sugestões apresentadas pelos colegas obriga a criança a fundamentar as suas opções, o que provoca “uma maior consciência dos processos envolvidos na produção da linguagem escrita” (p. 223).

No que diz respeito ao último momento, “apresentação”, o que as autoras destacam consiste no cumprimento da função comunicativa e na legibilidade do texto. Neste âmbito, a preocupação anda à volta da produção de materiais próprios pelos alunos, ou seja, na lógica do exemplo apresentado pelas autoras, se o texto se destina a um cartaz, deve-se transcrevê-lo, a limpo, para uma folha com o respetivo formato.

A partir deste quadro, em que Margarida Martins e Ivone Niza nos apresentam explicitamente as etapas fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita, podemos concluir que as atividades descritas pressupõem, em conformidade com os pressupostos do paradigma pedagógico de comunicação (Trindade & Cosme, 2010), que se valorize a “(...) qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos (...)” (p. 58), na medida em que consiste uma tarefa pedagógica propícia para que o professor, dentro das suas competências, possa permitir que os alunos, além de interagirem com o conteúdo (neste caso, com a forma de dizer por escrito), interajam simultaneamente com o professor, entre si e com diferentes situações e destinatários que constituem o fundamento de todo o ato de escrever. Nesta perspetiva, a escrita é uma realidade coletiva, pois ela emerge (ou desenvolve-se) a partir de uma situação que a elege como “(...) objeto de um processo de reflexão e de interpelação coletivo” (Cosme & Trindade, 2013, p. 109). Reflexão e interpelação essas que são entendidas como requisitos necessários para uma comunicação autêntica, na perspetiva de que ao interlocutor ou destinatário convém dar a oportunidade de se esclarecer sobre o que dizemos. É deste modo que a apropriação da linguagem escrita implica os

(...) processos de resolução dos problemas concretos da textualização, na organização do encadeado do discurso, com todos os avanços e recuos que decorrem da interação com processos de revisão e de planificação inerentes ao permanente ajustamento entre o texto escrito e o que se quer e a quem se quer comunicar (Santana, 2003, p. 24).

Todos estes processos de resolução de problemas têm a sua ocorrência a partir da vivência da cooperação que se estabelece na sala de aula, em que o protagonismo é conferido aos alunos para a realização das suas aprendizagens (Cosme & Trindade, *idem*). Portanto, tudo nos leva a depreender que a apropriação da linguagem escrita é, nesta

perspetiva, uma ação que visa adaptar os objetivos pedagógicos ao principal propósito dessa linguagem, ou seja, uma ação que elege a comunicação como o motor da escrita (Santana, *idem*).

CAPÍTULO II

1. Diferentes metodologias do ensino da linguagem escrita *versus* procedimentos docentes: teorias e práticas em questão

No capítulo anterior tentamos cartografar o campo dos debates no que diz respeito às abordagens que permitem esclarecer a relação com a linguagem escrita e as implicações conceptuais que derivam das opções que se possam assumir neste campo. Ainda que já tenhamos feito algumas incursões de carácter metodológico, na verdade uma tal reflexão subordinou-se sempre ao propósito de discutir teoricamente as diferentes leituras que se propõem acerca da linguagem escrita e dos atos de ler e escrever.

Neste capítulo, iremos prosseguir uma tal reflexão investindo mais na configuração dos problemas metodológicos relacionados com as atividades de escrita, partindo de um pressuposto: o de que não é possível realizar uma tal discussão sem se relacionar as opções metodológicas com o paradigma pedagógico que lhes conferem, explícita ou implicitamente, sentido. Ou seja, identificar metodologias ou procedimentos pedagógicos que favoreçam ou constituam obstáculos à apropriação da linguagem escrita depende do modelo de ensino-aprendizagem que determina a configuração de tais metodologias ou práticas pedagógicas. Ainda que seja necessário reconhecer as singularidades metodológicas dos professores, não estamos perante um processo que dependa exclusivamente do perfil dos professores ou, pelo menos, de um processo que dissocie este perfil das crenças e opções pedagógicas desses profissionais.

É de acordo com um tal pressuposto que recorreremos ao quadro teórico proposto por Trindade e Cosme (2010) para suportar esta reflexão. Para estes autores, é possível apreender a atividade profissional docente, do ponto dos seus fundamentos epistemológicos, curriculares e pedagógicos, a partir de três paradigmas: o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação (idem). O primeiro caracteriza-se, grosso modo, por atribuir um papel central ao professor, a quem compete retirar os alunos da sua ignorância por via da tentativa de prescrever modos de pensar e de agir (idem). O segundo, em oposição a este, confere, pelo contrário, uma centralidade exclusiva aos alunos e o terceiro propõe que a centralidade seja atribuída à relação entre os alunos e os desafios culturais a que estes são sujeitos nas escolas em função do contacto e do confronto que se estabelecem com o património de informações, instrumentos e procedimentos que se encontra culturalmente válidos e que é considerado necessário para se promover a socialização cultural e o empoderamento pessoal e social dos alunos

(idem). Foi ao estabelecerem a distinção entre estes três grandes paradigmas pedagógicos que Ariana Cosme e Rui Trindade (2013) deram conta de que um dos fatores que marca a diferença entre os paradigmas pedagógicos da instrução e da aprendizagem, de um lado, e o da comunicação, de outro, é o «abandono cultural» ou não dos alunos. Os autores afirmam que o não abandono cultural dos alunos está confinado ao paradigma da comunicação, já que tal fenómeno é evidente no paradigma de instrução

(...) quando os professores não são capazes ou de reconhecer os obstáculos com que os alunos se confrontam no decurso da apropriação do património cultural valorizado pelos currículos ou quando não são capazes de reconhecer a legitimidade e importância das dificuldades sentidas por aqueles, no decurso de um tal confronto (idem, pp. 49 – 50).

Relativamente ao paradigma de aprendizagem,

(...) o abandono cultural revela-se por via de uma abordagem que contribui quer para entender os alunos como seres culturalmente autossuficientes quer por via da ilusão que consiste em desvalorizar a importância das intenções didáticas prévias, em nome da necessidade de se respeitar os interesses e as particularidades dos alunos (...) (idem, ibidem).

Face a esses pressupostos, as práticas pedagógicas que se enfileiram nos paradigmas da instrução e da aprendizagem e que seguem as suas racionalidades podem, muitas vezes, ser caracterizadas como práticas insuficientes para uma aprendizagem significativa da linguagem escrita. Trata-se de um facto que envolve, sobretudo, a pedagogia da transcrição abordada no capítulo anterior. Como vimos, nesta perspetiva do ensino da linguagem escrita muitas práticas pedagógicas configuravam-se, de certo modo, no abandono cultural dos alunos, na medida em que a estes eram transmitidos um conjunto de regras e de procedimentos sem lhes proporcionar um conjunto de atividades que se traduzem no processo através do qual se chega ao produto em causa. Seria como se a escrita pudesse resultar, apenas, da aplicação dessas regras, reproduzindo-se aquilo que foi ensinado. Tal como refere I. Niza (2000), nesta abordagem tende-se a valorizar a ideologia dos dons para legitimar a solidão pedagógica dos alunos durante o ato de escrita. Recorde-se que a pedagogia da transcrição enfatiza o ensino e as atividades de leitura para se limitar a exigir a escrita solitária dos alunos. Logo, as metodologias e as práticas tendem a adequar-se mais à leitura e menos à escrita. Na pedagogia de reescrita, na sua vertente tradicional, as metodologias e as práticas eram direcionadas essencialmente para a escrita, mas numa fase avançada da apropriação dessa linguagem. Por conseguinte, a apropriação da escrita na sua fase inicial carecia de situações que potenciasses o desenvolvimento do seu processo. Sendo assim, é preciso pensarmos na forma de as

metodologias e as práticas pedagógicas se organizarem diretamente em função do seu objeto, em todos os contextos do ensino e da aprendizagem.

Magda Soares (2004) contribui para este debate quando se refere às consequências da mudança de concepção do ensino- aprendizagem relacionadas com a apropriação do código escrito, denunciando “(...) alguns equívocos e falsas inferências” (p. 11). Sílvia Colello (2004), por sua vez, aborda esta questão referindo-se a “algumas expectativas infundadas” através das quais denuncia a ilusão de pensar a sala de aula como um campo de aplicação das teorias construídas por especialistas no exterior dessa sala. Não se trata de desvalorizar as abordagens teóricas, mas de reconhecer que nada

(...) substitui o carinho de uma professora pelos seus alunos, sua disponibilidade, confiança e vontade de acertar; (...) elimina trabalho e nem o facilita; (...) dispensa a criatividade nem o bom senso; (...) anula a necessidade de planejar e avaliar, de ensinar e aprender, de admitir os erros e de tentar corrigi-los (pp. 102 – 103).

Seja como for, um tal investimento não poderá ser dissociado dos fundamentos que sustentam as opções pedagógicas dos professores. Por isso é que Colello (idem) defende que as práticas pedagógicas devem atender às necessidades do sujeito da aprendizagem, ou seja, procurar “(...) melhor adaptar a ação pedagógica às particularidades, significados e necessidades daquele que aprende” (p. 103) e proporcionar

“(...) um clima pedagógico facilitador do processo de aprendizagem, sobretudo pela alimentação da curiosidade do ser humano, o que se traduz no gosto pelo saber e busca do conhecimento; (...) aquele que abre horizontes, desvenda temas, que instaura perguntas e desequilíbrios capazes de forçar o indivíduo a encarar o mundo com diferentes olhos” (ibidem).

Isto traduz-se noutra sentença do reconhecimento das singularidades dos alunos¹³, proposto no âmbito do paradigma pedagógico de comunicação que pressupõe “(...) compreender (...) que os interesses e as necessidades dos alunos passam a ser entendidos como condição necessária, mas não como uma razão suficiente, para explicar as suas aprendizagens (...)” (Trindade & Cosme, 2010, p. 70). Trata-se de uma perspetiva em que se defende a possibilidade de a Escola poder estimular os alunos a expandir os seus horizontes, a tomar consciência das suas limitações e a ser convidados a superá-las, sabendo-se, no entanto, que podendo colocar os alunos perante desafios, apoiá-los, se for

¹³ É de recordar que, no âmbito do paradigma pedagógico de aprendizagem, o sentido que se conferiu ao reconhecimento das singularidades dos alunos prende-se com o facto de os mesmos serem considerados “(...) como seres portadores de saberes, bem como de experiências de vida que, no seu conjunto, deverão ser tidos em conta no âmbito dos projetos de aprendizagem que lhes dizem respeito” (idem, p. 56).

necessário, a superar esses desafios, não se pode viver tais desafios por eles. Assim sendo, é preciso considerar que a relação do aluno com a escola deve ser entendida como uma relação de apropriação e não de exigências a adaptar-se à mesma, tendo em atenção que a linguagem do professor, por vezes, é o obstáculo (Rebelo & Atalaia, 2000) ou que as diferentes incorreções dos alunos face às regras estipuladas não são sinónimos de desconhecimento, mas são “(...) «erros construtivos», naturais e necessários no processo de construção do conhecimento” (Colello, 2004, p. 35), os quais “(...) podem ser reveladores da apropriação de uma nova linguagem e surgiriam como indicadores das possíveis hipóteses ortográficas” (Zozir, 1998, p. 20), correspondendo a tentativas de “compreender e dar sentido às propriedades características do sistema da escrita” (ibidem). Uma consideração que parece ser mais evidente e passível de concretização no contexto do trabalho pedagógico que consiste na “importância do trabalho em oficina de escrita” (Niza, 2000, p. 35), em que “(...) se propicia tempo para a escrita e para a leitura, se tem liberdade para fazer escolhas e oportunidades para falar com os outros acerca das escolhas que se fazem” (ibidem).

É num ambiente onde a escrita se desenvolve como uma atividade funcional que podemos encontrar uma primeira resposta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alternativas neste âmbito. Se esta é uma condição a ter em conta, a outra diz respeito à necessidade de os professores compreenderem que a entrada das crianças no mundo da escrita é um desafio tão complexo quanto diverso. Há crianças que, por exemplo, antes de entrarem na escola têm experiência na utilização do material escrito, enquanto para outras, esse material tende a ser um objeto estranho (Neves & Martins, 1998). O professor terá de consciencializar-se deste conjunto de factos, no sentido de procurar estabelecer equilíbrios a partir da compreensão de que é inevitável que alguns grupos de alunos revelem “dificuldades naturais de quem entra num mundo completamente novo para si” (idem, p. 26) e que, por isso, carecem de apoios para uma nova convivência. Segundo estas autoras, os apoios que decorrem desse pressuposto visam identificar a natureza do problema e, conseqüentemente mudar de estratégia. Neste caso, as autoras demonstram o exemplo de um aluno de cujo nome ele apenas “copiava a primeira letra e as outras substituía-as por uma garatuja” (ibidem). Tendo constatado de que o problema era de natureza cognitiva e não de natureza percetiva, a estratégia consistiu em “reconstruir, através de letras desenhadas em quadradinhos de papel, a palavra que tinha na frente” (ibidem). A par desta, as autoras apontam para outras

estratégias que consistem em promover a escrita livre dos alunos que seria o ponto de partida de atividades coletivas de reescrita com o apoio do professor (ibidem). Todavia, à luz do que as autoras abordam, é preciso tempo suficiente e paciência para uma aprendizagem sólida e eficaz, reconhecendo que a possibilidade de uma escrita «correta» dos alunos não constitui o ponto de partida (idem), pelo que “há um caminho a percorrer, um caminho com direito à experimentação, às tentativas, ao não ser obrigado a fazer tudo bem feito desde o início” (p. 27).

É a partir do pressuposto que dita o ponto de partida da apropriação da linguagem escrita que poderemos discutir as opções metodológicas dos professores. Trata-se de um processo em que, aos alunos com dificuldades, se deve propor a tarefa de, inicialmente, escrever ou desenhar o que quer que seja, mas que o professor não deve abster-se do diálogo com aqueles acerca do que registaram e, depois, oferecer-lhes as condições par ir desenvolvendo os seus modelos de escrita (idem). Um processo que, por outras palavras, dá conta da necessidade de gerir o tempo de atividades de escrita com os alunos, o que as autoras propõem como: “(i) um tempo para a escrita livre das crianças; (ii) um tempo para a escrita do professor diante das crianças; (iii) um tempo para cópia, pelas crianças, de modelos com significado para elas.” (p. 31). A partir desta gestão do tempo, o professor terá oportunidade de fazer com que as crianças em causa evoluam da escrita de garatujas para uma escrita de palavras, se: (i) escrever perante elas o que lhes dizem respeito e o que o professor quer que elas transmitam a outrem, nomeadamente aos pais; (ii) convidá-las a copiar algo do seu interesse; (iii) propor-lhes exercícios de reconstituição de palavras e frases, através de letras móveis; (iv) fornecer-lhes materiais (idem). Constata-se, a partir das situações de dificuldades em relação à escrita expostas por Manuela Neves e Margarida Martins, a dificuldade de as crianças recorrerem aos materiais de escrita colados nas paredes, de relacionar a escrita com o pensamento, de registar as consoantes ou as vogais e a dificuldade de fazer corresponder as palavras, oralmente, aos respetivos sons escritos. Como estratégias, as autoras propõem, para o primeiro caso, a leitura de todo ou parte do material afixado na parede, o questionamento sobre a localização de tais textos e ou palavras, o fornecimento de fichas contendo palavras escritas que elas terão de procurar na parede e a tentativa de ir buscar à parede palavras que poderão construir a frase sugerida pelo professor. Quanto à segunda situação, as estratégias consistem em integrar no grupo crianças na fase mais avançada e pedir que as crianças digam o que desejam escrever e deixando que elas o escrevam; escrever tais frases a crianças que o

não fizeram; ler-lhes, apontando para as palavras ou levá-las a ler depois; propor-lhes a cópia e a ilustração dessas frases. As estratégias da terceira situação consistem em levar as crianças a estabelecerem diferença entre as palavras, nomeadamente, se *Rita* for grafada somente com *R T*, o professor deve propor-lhes a palavra *Rato* e levá-las a reparar que são palavras diferentes; depois de escrever à criança a palavra corretamente, fazendo coincidir a sílaba que se pronuncia com a que se escreve; levá-la a reconstruir essa palavra com letras móveis; generalizar o exercício usando outras palavras; no caso da omissão das consoantes, deve-se propor palavras em que as vogais utilizadas são comuns (idem). No que diz respeito à última situação, as estratégias passam essencialmente por “todo o trabalho de seguimento oral de palavras, acompanhado ou não de batimentos corporais bem como o recorte de palavras escritas em sílabas e sua reconstituição (...)” (idem).

Conforme a abordagem feita pelas autoras na qual nos apoiamos, a utilização das metodologias e as práticas pedagógicas para a apropriação da escrita pressupõe, constantemente, e devido à sua complexidade, a aplicação de todo um conjunto de atividades que tendem a elucidar os diferentes caminhos a serem percorridos até chegar à meta. Trata-se de um facto que não diz respeito apenas aos alunos com dificuldades, mas a todo o ensino da escrita, na medida em que a sua aprendizagem, como qualquer outra, não é espontânea nem simétrica e requer o reconhecimento do seu sentido funcional, sabendo porque e para quem se escreve (Clanché, 1988, citado por Niza, 2000; Santana, 2003). É uma tarefa que se configura significativamente a partir das metodologias e das práticas pedagógicas e não propriamente através dos interesses e necessidades dos alunos, apesar de estes possuírem concepções precoces acerca da utilização da escrita e tais interesses e necessidades serem considerados como necessários. Portanto, é neste sentido que podemos entender o desencadear de atividades que pressuponham “um exercício de aperfeiçoamento de um texto (...)” (Cosme & Trindade, 2013) e sejam “potencializadoras da aprendizagem da escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 224).

Em ambas as situações da escrita, o papel do professor é de extrema importância na configuração do processo de interpelação que necessariamente se deve desenrolar durante a aula. Quanto à primeira situação, é de salientar a maneira como o professor envolveu toda a turma na reconstrução do texto original “A minha gata já teve gatinhos!!!” e, a partir de estimulações e considerações possíveis, puderam chegar ao texto

Ontem, a minha gata Rosa teve três gatinhos. Um é todo branco e vai chamar-se Branquinho. Os outros são pretos com manchas brancas. Eles ainda não abrem os olhos. Quando eu os quero ver, a minha gata arranha-me. Eu vou ficar com eles todos. Não vou dar nenhum” (Cosme & Trindade, 2013, p. 109 - 111).

O texto a que se chegou evidencia, efetivamente, o processo de uma comunicação autêntica, o que se traduz no principal objetivo do uso da linguagem. Se o *porquê* do ato de escrever implica, nomeadamente, passar a informação sobre um determinado acontecimento, é importante dar conta de todas as situações contextuais de que o destinatário (*para quem se escreve*) precisa saber. Neste caso, o exemplo apresentado demonstra que a autora do texto só pôde acrescentar mais elementos depois de questões e sugestões dos demais alunos que, obviamente, quiseram esclarecer-se melhor.

Relativamente à segunda situação de atividades de aprendizagem da escrita na sala de aula, destacam-se a construção de diferentes tipologias de textos sem a preocupação de os alunos se apoiarem necessariamente nos textos pré-estabelecidos como modelo. É o modo como o professor descreve a tarefa que determina o tipo de texto a produzir e a sua reescrita posteriormente. A propósito, Margarida Martins e Ivone Niza (1998) sugerem as seguintes atividades:

- a) **“Escrita de experiências pessoais:** (i) O professor propõe aos alunos que selecionem de entre as diversas recordações que têm de um lugar, de um acontecimento ou de uma pessoa, aquela que mais gostariam de aprofundar e que escrevam um texto descrevendo todos os pormenores de que se lembram: sentimentos, cores, cheiros, gestos, ações...; (ii) Propõe de seguida que os alunos se organizem em grupo de dois e que troquem os textos entre si; (iii) Propõe que cada um deles escreva comentários ao texto do seu colega, de acordo, por exemplo, com as seguintes perguntas: Haverá no texto alguns aspetos que deveriam ter sido mais destacados? Haverá pessoas, lugares ou acontecimentos sobre os quais seria importante saber mais pormenores? As palavras estão bem escolhidas?” (p. 224).
- b) **“Escrita de desejos e fantasias:** (i) O professor propõe aos alunos que escrevam um texto a partir de um dos seguintes temas: Se eu vivesse no tempo dos dinossauros... Se eu fosse um avião... Se eu pudesse mandar em todo o mundo...; (ii) Após a escrita do texto pedelhes que o leiam e que pensem nas seguintes questões: Haverá mudanças a fazer nos desejos e fantasias? / Haverá pormenores a acrescentar como ações, cores, lugares?; (iii) Propõe-lhes em seguida que se reescrevam o texto” (p. 225).
- c) **“Escrita de uma página de um diário:** (i) O professor propõe aos alunos que se recordem do que fizeram durante o fim de semana, de com quem estiveram, do que lhes aconteceu de interessante, de aborrecido; (ii) Propõe-lhes que tomem notas sobre esse tema e que escrevam uma página do seu diário; (iii) Propõe-lhes, em seguida, que releiam o que escreveram pensando nos seguintes aspetos: Escrevi com clareza? Consegui compreender e exprimir os meus sentimentos?” (p. 226).
- d) **“Escrita de um aviso ou um anúncio:** (i) O professor pede aos alunos que pensem no tema de um aviso ou anúncio, como por exemplo: Compra e venda de um jogo. Troca de cassetes vídeo. Proposta de realização de visitas de estudo. Informação sobre resultados desportivos; (ii) (...) propõe-lhes que redijam o aviso ou anúncio como se o comunicasse

a um amigo; (iii) Pede-lhes que definam o público mais alargado a quem o aviso ou anúncio se pode dirigir e que adaptem a sua escrita a esse público; (iv) Lembra-lhes que é necessário escrever um título que chame a atenção dos leitores; (v) Pede-lhes que leiam o que escreveram e que corrijam o texto tendo em conta os seguintes aspetos: Existem palavras repetidas ou desnecessárias? Os dados referidos ou o assunto do anúncio são suficientemente claros, diretos e rigorosos? Permitem responder às perguntas: Quem? O quê? Onde? Quando? Como? Porquê? O título do anúncio é interessante e suficientemente informativo para os leitores?; (vi) O professor propõe aos alunos que se organizem em pequenos grupos de trabalho e que, em cada grupo, troquem entre si os escritos produzidos para que os elementos do grupo deem a sua opinião sobre cada texto; (vii) Pede em seguida aos alunos que escrevam o anúncio ou aviso tendo em conta as observações do grupo” (p. 227).

- e) **“Escrita de uma receita inventada:** (i) O professor propõe aos alunos que peçam a alguém que lhes ensine ou conte uma receita, que colecionem algumas receitas, copiando-as ou recortando-as de jornais e revistas; (ii) Conversa com a criança sobre: Os ingredientes que costumam ser referidos nas receitas, como por exemplo, o sal, o açúcar, a farinha, os ovos. As ações mais frequentemente referidas nas receitas, como por exemplo, lavar, cozer, fritar. Os recipientes geralmente mencionados nas receitas, como por exemplo, os tachos, as caçarolas, as tijelas; (iii) Propõe-lhes, em seguida, que escrevam uma receita inventada, não se esquecendo de tomar nota dos ingredientes, descrever as instruções para fazer a receita, marcar o tempo de preparação e de cozedura; (iv) Propõe-lhes que deem a ler a sua receita a um colega pedindo-lhe que imagine que deveria aplicá-la e que ouçam o que esse colega disser sobre a clareza das instruções escritas; (v) Pede-lhes que introduzam no seu texto as alterações que considerem adequadas” (p. 228).
- f) **“Escrita de um conto:** (i) O professor propõe aos alunos que se organizem em pequenos grupos de trabalho para escrever um conto; (ii) Propõe que cada grupo discuta sobre os seguintes aspetos: Qual ou quais as personagens do conto que vão escrever. Quais as suas características. Que ações se vão desenrolar. Qual o desenlace pelo qual se vão decidir; (iii) Após esta discussão os alunos escrevem individualmente o conto. Os elementos de cada grupo leem os contos produzidos e sugerem aspetos a melhorar nos diversos textos; (iv) Os alunos reescrevem o conto, tendo em conta as sugestões feitas pelo grupo” (p. 229).
- g) **“Escrita de uma Notícia:** (i) O professor propõe às crianças que selecionem a mensagem que querem comunicar a partir de uma dada situação: a vida na escola, acontecimentos nacionais ou internacionais; (ii) Pede-lhes que decidam para quem é a notícia: para os colegas, para os pais, para outro público; (iii) Propõe que organizem a informação de acordo com as seguintes perguntas: Quem? O quê? Onde? Quando? Como?; (iv) Diz-lhes para utilizarem um vocabulário simples e rigoroso e para escreverem frases curtas; (v) Sugere-lhes que escolham um título que resuma aquilo que querem dizer na notícia; (vi) Após a escrita da notícia dá-lhes as seguintes indicações: Releiam a notícia verificando se responde às perguntas: Quem? O quê? Onde? Quando? Se considerarem que dão informações a mais, retirem-nas. Se vos parecer que a linguagem não é muito clara ou que o título é pouco esclarecedor, tentem melhorar a escrita da notícia. Deem a notícia a ler aos vossos colegas e aceitem as sugestões de alteração que vos pareçam mais adequadas” (pp. 229 – 230).
- h) **“Escrita de um registo:** (i) O professor propõe aos alunos a observação de uma situação ou de um lugar: um supermercado, uma reunião na escola, um desafio de futebol, uma viagem de autocarro, um monumento; (ii) Dá-lhes as seguintes indicações: Coloquem-se num lugar que vos permita recolher o maior número de informações possível. Tomem nota do que veem, ouvem, sentem. Anotem também diálogos se os ouvirem. Enquanto tomem notas não registem nenhuma opinião pessoal acerca daquilo que forem

anotando. Se quiserem ou puderem acrescentem fotografias, esquemas ou desenhos aos vossos registos. Não deixem passar muito tempo entre a visita e a escrita definitiva do texto informativo. Depois escrevam um texto a partir das notas que tomaram. Leiam o texto que escreveram como se não fossem o seu autor. Verifiquem se conseguiram registar uma sequência organizada dos factos das ações a que assistiram. Deem a ler o vosso texto a colegas para verificarem se o registo que fizeram é entendível pelos outros” (pp. 230 – 231).

É evidente nas atividades descritas que as tipologias dos textos são trabalhadas na vertente construção e não na de consumo, ou seja, aborda-se os diferentes tipos de textos com o objetivo de os construir, em que o autor se envolve no contexto da comunicação autêntica e não com o propósito de, apenas, interpretar os textos pré-estabelecidos nos quais o contexto da comunicação se distancia das realidades dos alunos. Conforme a abordagem feita no capítulo anterior, são as situações, os destinatários e as finalidades que determinam o tipo de texto a produzir e que, diríamos, determina a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita. Podemos constatar que os aspetos que constituem as características do tipo do texto a produzir não constituem regras fechadas, mas refletem um processo de interlocução flexível para a melhoria da escrita, o que pressupõe a liberdade de expressão necessária ao processo de produção do texto (Colello, 2004). É a partir de atividades como estas que podemos entender o facto que se prende com o necessário envolvimento profundo de alunos “numa escrita pessoal” (Niza, 2000, p. 37), de onde surge a criatividade em detrimento da imitação, em que o gosto pela escrita será, cada vez mais, cultivado.

Como se constata, esta é uma possibilidade que, no entanto, não poderá ser circunscrita, apenas, a uma possibilidade técnica. Há uma dimensão técnica que, no entanto, terá de ser entendida como uma dimensão subordinada quer às opções epistemológicas que sustentam as concepções dos professores sobre leitura e escrita quer às suas opções curriculares e pedagógicas. Ainda que seja possível identificar problemas didáticos ao nível das ações educativas protagonizadas pelos professores, importa reconhecer que o problema se coloca a montante ao nível dos fundamentos e concepções que balizam o pensamento dos professores sobre a linguagem escrita, a relação entre leitura e escrita ou o que se entende por aprender e ensinar, ser aluno ou ser professor nos dias que correm.

SEGUNDA PARTE
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo visa explicar os procedimentos metodológicos adotados no contexto da investigação. Para o efeito, apresentam-se, em primeiro plano, o tema, questões *de partida*, uma breve abordagem teórica subjacente ao objeto do estudo e os objetivos da investigação. Em segundo, são apresentadas uma fundamentação metodológica relativa a opções paradigmáticas, à estratégia e a opções pelas técnicas de recolha e de análise dos dados que sustentam a presente investigação.

1. O Tema, o problema e os objetivos da investigação

Tendo como o tema “Ensino-aprendizagem do Português em São Tomé: implicações na expressão e compreensão escritas”, a presente investigação pressupõe, desde logo, compreender de que forma as diferentes práticas pedagógicas podem promover ou obstruir a apropriação e a utilização da linguagem escrita como realização significativa da aprendizagem. Trata-se de um propósito de estudo cujo tema se explicita na busca de respostas às seguintes questões:

- Quais as práticas pedagógicas que contribuem para uma apropriação significativa da linguagem escrita?
- Com que dificuldades se deparam os professores no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita em geral e, em particular, no sistema educativo são-tomense?
- Que alternativas pedagógicas visam combater os entraves na apropriação da linguagem escrita?
- Quais são as práticas pedagógicas que constituem obstáculos à apropriação significativa da linguagem escrita?

A partir das questões anunciadas o presente estudo propõe uma concetualização que implica a redefinição do papel da escrita na Escola como um instrumento decisivo na construção do conhecimento e na garantia do sucesso académico dos alunos. Deste modo, salienta-se a relação que se estabelece com a escrita nas escolas atualmente, o que implica uma reflexão que percorre diferentes conceções que têm assumido esta linguagem como seu objeto de ensino-aprendizagem.

Refletir sobre o ensino-aprendizagem da escrita tende a passar por uma tarefa de desconstrução de crenças, nomeadamente, na conversão da fala em código escrito, na depreciação das deficiências das produções linguísticas dos alunos para legitimar a escrita

correta, no uso da leitura como mecanismo pelo qual o aluno se apropria do conhecimento e da escrita.

Entre as concepções do ensino da escrita, o papel que se tem atribuído aos alunos na relação com esse objeto é, em geral, definido pelo tipo de atividades que ocorrem na sala de aulas. Pressupõe-se que, na pedagogia da transcrição (Niza, 2002), aqueles sejam considerados como sujeitos consumidores da leitura, numa das concepções tradicionais do ensino da escrita, como reprodutores de regras prescritas pela Escola e autossuficientes na construção da sua aprendizagem.

Tendo em conta uma das vertentes da pedagogia da reescrita (idem), uma nova abordagem sobre o ato de escrever manifesta-se, propondo alterações relativas ao papel que se tem vindo a atribuir aos alunos e à organização das atividades que estão confinadas a esse ato. É em consideração aos alunos como seres singulares que as atividades do ensino passam a configurar-se em função das necessidades que as aprendizagens, sobretudo da escrita, impõem àqueles. Várias são as implicações que decorrem desse pressuposto, evidenciando a necessidade de um processo de alfabetização que, desde o início, se desenvolve tendo em conta não só a dimensão convencional, como também a dimensão social que envolve o ato de escrever. Implicações essas que, numa perspetiva sociocultural do ensino da escrita, prevê um conjunto de situações que favoreçam uma interação coletiva dos alunos com esse objeto da aprendizagem.

Não só o papel dos alunos e o modo como se pretende que se organizem as atividades do ensino da escrita nas escolas é que constituem o objeto de reflexão deste estudo, mas também, e principalmente, o papel dos professores tendo em conta os conceitos que configuram as suas opções metodológicas e o seu perfil pedagógico.

É a partir dos pressupostos que fundamentam as opções metodológicas e o perfil pedagógico dos professores que o tema anunciado se subordina a esta investigação, cujos objetivos são:

- Identificar as concepções que professores são-tomenses têm sobre a linguagem escrita e a importância da sua aprendizagem;
- Identificar procedimentos docentes em São Tomé e Príncipe face à produção escrita dos alunos deste país;

- Refletir sobre depoimentos dos professores, do ponto de vista do discurso sobre as suas crenças e as suas práticas.

2. O paradigma da investigação

No mundo das ciências, são os princípios epistemológicos e as regras metodológicas partes estruturantes e imprescindíveis da fundamentação de qualquer investigação. Trata-se de pressupostos a partir dos quais o paradigma científico da modernidade se configurou, fixando um campo dentro do qual a investigação científica só é legitimada pelo rigor da matemática que lhe “oferece (...) não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria.” (Santos, 2010, p. 14).

Segundo Santos (idem), a legitimidade conferida à investigação no campo paradigmático da ciência moderna decorre dos princípios epistemológicos e das regras metodológicas que implicam a quantificação como o processo que torna possível e evidente o conhecimento, a simplificação e a regulação como a cientificidade do método a aplicar e a generalização como a direção do conhecimento a ser produzido, conhecimento esse com uma dimensão que exprime veracidade e determinismo. São princípios epistemológicos e regras metodológicas que configuram um paradigma científico que, como se sabe, não só permite a produção de conhecimentos sobre os fenómenos naturais, como também o faz no âmbito dos fenómenos sociais, ainda que, neste domínio, não se tenha revelado como o único paradigma pelo qual a realidade social pode ser estudada (idem).

É na senda da centralidade que o “paradigma hipotético-dedutivo” assume como paradigma que hegemoniza a definição de trabalho científico, tendo em conta o esforço “por estabelecer relações constantes entre variáveis”, mas ignorando “como essas mesmas variáveis são definidas pelos atores ou protagonistas da situação e dependente (...) de uma subjetividade (...)” (Amado, 2014, p. 36), que começamos por identificar as opções epistemológicas que assumimos no âmbito do trabalho de investigação que desenvolvemos. Um trabalho cuja resposta ao problema levantado procuramos nos meandros dos princípios epistemológicos e regras metodológicas confinados ao paradigma fenomenológico-interpretativo que, como sabemos, constitui outra possibilidade de legitimação da investigação científica sobre as realidades socioeducativas.

Considere-se a atribuição da legitimidade à investigação no âmbito do paradigma fenomenológico-interpretativo um processo realizado de forma oposta à do paradigma anteriormente mencionado, mas não é com a pretensão de desencadear uma investigação que, meramente, contraste com a empreendida naquele paradigma que optamos por este. É, essencialmente, por o considerarmos um paradigma que oferece melhores direções para o cumprimento dos objetivos da nossa investigação. Deste modo, tais objetivos, no nosso entender, vão ao encontro de um quadro epistemológico e metodológico com centralidade na “compreensão das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações (...)”, compreensão a que podemos chegar “através de processos inferenciais e indutivos (...)” (idem, pp. 40 – 41). Portanto, pretendemos elaborar um conhecimento à volta do objeto de estudo proposto para esta pesquisa baseando-nos num processo de interpretação de uma realidade socioeducativa, tal como o tema apresentado sugere. Uma interpretação que nos permite apresentar os resultados de um modo particular, tendo em conta a relação estabelecida com os atores e os dados por eles fornecidos para a compreensão da complexidade do tema.

Note-se, no âmbito da conceção de ciências da educação, a centralidade do seu objeto prendendo-se, de entre outros aspetos, com a “preocupação por explicar e/ou compreender os fenómenos, tendo em conta os indivíduos (...) ou os contextos sociais e culturais em que os processos se verificam e desenvolvem (...)” (idem, p. 26). Sendo assim, a opção pelo paradigma fenomenológico-interpretativo resulta do facto de ser aquele que mais nos pode favorecer uma abordagem da produção do conhecimento que visa a clarificação das práticas e o tratamento do saber de indivíduos envolvidos no estudo (Berger, 2009). Concomitantemente, optamos por um método flexível e adaptável ao contexto da nossa investigação, método esse favorável a uma análise do objeto no seu todo, ou seja, que não implica a recusa da sua complexidade (Amado, 2014), o qual deverá refletir, na esteira do que Boaventura Santos (2010) defende, a prudência na produção do conhecimento relacionada com a decência da vida social. E, tendo em conta que a complexidade dos fenómenos sociais implica a recusa de um discurso simples e unidimensional (Charlot, 2006), o tema que propomos passa a configurar-se a partir da revisão da literatura dos autores selecionados e em relação a consideração das diferentes opiniões dos professores sobre o *como* e o *porquê* é que esse objeto é por eles manipulado no contexto da sua prática.

Consequentemente, é no quadro de um tal paradigma que podemos abordar qualitativamente o conhecimento à volta do objeto em estudo, pressupondo, segundo Charles Hadji (2001), a necessidade de adequar a “comprovação [dos factos] tanto à questão abordada como ao terreno explorado.” (p. 77), pois, diante de respostas (a questões previamente formuladas para desencadear a pesquisa) encontradas na problematização do tema, esperamos estabelecer a sua relação com as diferentes formas e sentidos da ação dos sujeitos investigados relativamente à realidade em estudo. Um quadro paradigmático que implica a movimentação do problema de investigação entre a sua problematização e o ato “de explorar as interpretações, os sentidos da ação, os sentimentos dos sujeitos (...)” (Amado, 2014, p. 49), visando conferir à nossa pesquisa o carácter de um trabalho de investigação científica, na medida em que nem mesmo o saber definido no âmbito das ciências da educação nem o saber pragmático são suficientes para responder à questão que se prende com o facto “de saber o que é preciso fazer para realizar o que é desejável.” (Hadji, 2001, p. 82).

Neste sentido, este trabalho afasta-se do paradigma hipotético-dedutivo na medida em que recusamos “produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber” (Berger, 2009, p. 178) e qualquer preocupação com a generalização dos resultados obtidos. O que procuramos é saber como é que o ensino da linguagem escrita se desencadeia para viabilizar a aprendizagem face aos diferentes problemas da apropriação desse objeto linguístico e não determinar as práticas pedagógicas neste âmbito. Deste modo, os resultados que decorrem deste estudo prendem-se com a necessidade de contextualizarmos o problema tendo em conta o universo dos participantes da investigação e baseiam-se, segundo Hadji & Baillé (2001), na impossibilidade de a sua aplicação tornar as práticas educativas coerentes e na recusa de estabelecermos qualquer prescrição neste domínio.

3. A estratégia de investigação

Adotamos, como estratégia de investigação, o estudo de caso, na perspetiva de explorar um determinado fenómeno (Amado, 2014). Daí, a compreensão da forma como as diferentes práticas pedagógicas podem promover ou obstruir a apropriação e a utilização da linguagem escrita como realização significativa da aprendizagem pressupõe o estudo de um caso relativo ao ensino da escrita ao nível do ensino básico, pressupondo refletir sobre a importância que os professores atribuem, na sua prática, a este modo de expressão da linguagem face aos diferentes problemas verificados no domínio da sua

aprendizagem pelos alunos. Trata-se de um estudo que decorre da unanimidade de opiniões de que a linguagem escrita reflete muitas dificuldades, no que diz respeito à sua apropriação e utilização, e da necessidade de podermos identificar os diferentes problemas que envolvem o ensino-aprendizagem da escrita e os mecanismos que se sugerem como contribuição para solucionar tais problemas. Deste modo, este trabalho assume uma abordagem meramente qualitativa, atendendo ao cumprimento dos objetivos inerentes a esta estratégia de investigação: “concretizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar” (idem, p. 124). O procedimento metodológico adotado neste âmbito é caracterizado pela análise, descrição e interpretação dos dados recolhidos a partir do seu contexto e sob os diferentes pontos de vista da sua complexidade.

O processo metodológico consistiu, por um lado, atendendo aos objetivos da investigação, em entrevistar os professores dos dois ciclos do referido ensino, sendo que, num universo de oito professores, quatro são do 1º e os outros quatro, do 2º ciclo, alguns dos quais com a função de orientador/a pedagógico/a e de delegado/a da disciplina de português, respetivamente. Por outro lado, optamos pela pesquisa documental que implicou a recolha de informações conteudísticas a partir de dos programas (Anexo 5) e manuais do Ensino Básico 1º ciclo utilizados em São Tomé e Príncipe, para facilitar o acesso ao contexto da investigação. Tendo em conta a pertinência do objeto de estudo, e porque se trata de um caso transversal a qualquer nível de ensino, decidimos envolver nesta investigação os manuais e programas do 2º ciclo do mesmo ensino.

4. Técnicas de recolha de dados

O procedimento afeto a entrevistas (Anexo 3) consistiu em contactar oito professores do Ensino Básico em São Tomé, os quais podem ser identificados de acordo com o quadro da figura 1.

Quadro 1 - Lista dos entrevistados

Nº	Género	Professor/a	Orientador/a	Delegado/a	Ciclos do ensino
1	Feminino	Entrevistada Q	Não	Não	1º
2	Feminino	Entrevistada R	Não	Não	1º
3	Feminino	Entrevistada S	Sim	Não	1º
4	Feminino	Entrevistada T	Não	Sim	2º
5	Feminino	Entrevistada U	Não	Não	2º
6	Masculino	Entrevistado V	Não	Sim	2º
7	Masculino	Entrevistado X	Não	Não	1º
8	Feminino	Entrevistada Z	Não	Sim	2º

Fig. 1

A entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados utilizada na investigação de carácter social, particularmente na investigação no campo da educação, sendo que é um meio que viabiliza aquisição de informações mais privilegiadas (Pardal & Correia, 1995). Na verdade, a nossa questão de partida faz referência a práticas pedagógicas, o que implicaria a escolha de outra técnica, nomeadamente a de observação participante. No entanto, atendendo aos objetivos delineados para esta investigação, optamos pela técnica da entrevista na medida em que a mesma permite ao investigador, embora este não aceda diretamente aos “domínios das práticas, experiências e/ou de interação”, ter o privilégio de os reconstruir a partir das “subjetividades dos seus participantes” e captar “os respetivos pontos de vista sobre determinadas práticas, experiências e/ou interações” (Ferreira, 2014, p. 168), isto é, tentar representar, ao máximo, os acontecimentos (Amado, 2014) que decorrem desses domínios. É com o propósito de acedermos aos dados subjetivos, relativamente à relevância que os professores dão à sua prática tendo em conta as decisões tomadas à volta da mesma, que justifica a nossa opção pela entrevista que, por outro lado, constitui o meio pelo qual podemos nos debruçar sobre a análise dos significados atribuídos pelos entrevistados às suas práticas.

Neste sentido, optamos pela entrevista semidiretiva por ser o tipo que se adequa mais a investigações de natureza qualitativa, na medida em que permite ao investigador uma boa organização para a recolha de dados que lhe convêm e, em função disto, ao investigado a exposição natural do que para ele reflete maior importância (idem), através da elaboração prévia de um guião. A escolha deste tipo de entrevista enquadra-se no exercício de aproximação do investigador ao contexto onde o fenómeno a estudar se insere, de modo que, em contacto com os que mais conhecem a realidade (Berger, 2009), pudéssemos elaborar um estudo a partir de diversas possibilidades de reflexão que esta técnica nos confere.

Tendo optado por este tipo de entrevista, procedemos à recolha de dados partindo da elaboração de um guião cujas categorias de questões foram definidas de acordo com o enquadramento teórico do problema. Sendo assim, decidimos elaborar dois guiões, sendo que um destina-se aos professores do 1º ciclo (Anexo 1) e, outro, aos do 2º ciclo (Anexo 2) do Ensino Básico. Ambos os guiões seguem a mesma estrutura, isto é, apresentam um cabeçalho com informação relacionada com o destinatário, o investigador e a instituição, seguido de um resumo que justifica a escolha do sujeito entrevistado, de apresentação do

tema e os objetivos da investigação e de três categorias (“Concepções da escrita”, “Ensino da escrita” e Dificuldades sentidas”), a partir das quais elaboramos dez questões principais, sendo três para a primeira, três para a segunda e quatro para a terceira e, em cada categoria, colocamos algumas questões auxiliares. É de salientar que os guiões apresentam uma ligeira diferença, isto é, independentemente da parte que identifica o grupo alvo da entrevista (professores do 1º ciclo ou do 2º ciclo), na segunda categoria preestabelecida a primeira questão que propomos não é formulada da mesma forma para ambos os ciclos do ensino: para o 1º ciclo a questão é “Normalmente o professor ensina a escrever. Como é que desenvolve essa atividade com os seus alunos?” e, para o 2º ciclo, “Podemos dizer que, nesses anos de escolaridade, os professores ensinam a escrever? Porquê? Como é que desenvolve essa atividade com os seus alunos?”

A seguir, entramos em contacto, através do *Face Book*, com os professores do Ensino Básico 1º e 2º ciclos em São Tomé, a fim de informá-los sobre a investigação a empreender, solicitando a sua disponibilidade para uma entrevista e fornecendo-lhes os dados relativos aos objetivos e as temáticas da entrevista e combinar a data para a mesma. Tivemos o cuidado de explicar-lhes, também, de que era importante a entrevista para construção de corpus da dissertação e que os seus depoimentos iriam ser gravados e tratados de forma confidencial, dado ao cumprimento do dever de investigadores, segundo os princípios éticos, de “informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação” (SPCE, 2014, pp. 7 – 8¹⁴).

No momento da entrevista, cujo contacto foi estabelecido pelo *Skype*, começávamos por relembrar a cada entrevistado o que constituiu a entrevista em causa, nomeadamente os objetivos da investigação, as categorias das questões e a confidencialidade dos seus depoimentos.

Procuramos que os aspetos relativos à confidencialidade dos depoimentos a serem prestados correspondessem aos princípios do “direito à privacidade, e à discrição e anonimato” (idem, p. 8) confinados aos sujeitos entrevistados, na medida em que, por um lado, optamos por as entrevistas serem realizadas de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado, isto é, algumas realizaram-se nos seus locais de trabalho, outras nas

¹⁴ Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

suas respectivas residências e, ainda, num local que mais convinha ao sujeito em causa, por outro, abdicamos do registo dos principais elementos da identificação dos participantes.

Após a recolha dos dados pela entrevista, envidamos esforços no sentido de manter o anonimato, adotando uma postura para o tratamento desses dados que consistiu em codificação de cada entrevista a partir da utilização de alfabetos que não coincidissem com os respetivos nomes dos sujeitos e seguindo uma ordem absolutamente diferente daquela seguida durante a recolha dos dados.

Quanto à pesquisa documental, o procedimento, como já referimos, desencadeou-se tendo em conta a recolha das informações de programas dos dois ciclos do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe (Anexo 5), manuais (Anexos 6; 8; 10; 11; 13 e 14), cadernos de atividades (Anexos 7 e 9) e um documento de sugestões pedagógicas para professores do 4º ano (Anexo 12), como forma de estabelecer uma comparação com as respostas dadas pelos entrevistados. Para tal foi necessário acedermos aos referidos documentos, tanto as fotocópias bem como os originais, através de dois dos sujeitos entrevistados.

5. Análise de conteúdo

Os dados recolhidos foram, posteriormente, submetidos a análises.

Relativamente aos dados de entrevistas realizadas, aplicamos a técnica de análise de conteúdo (Anexo 4). Trata-se de uma técnica que permite ao analista a “possibilidade de fazer inferências interpretativas” (Amado, 2014, p. 300) sobre os dados de que dispõe e, também, a possibilidade, segundo Bardin (2014) de desejar uma compreensão que ultrapasse os significados imediatos da comunicação. Para este trabalho, optamos pela análise de tipo categorial, atendendo a um procedimento resultante da articulação de categorias pré-concebidas com as que emergiram da análise dos dados (Amado, 2014).

A partir do nosso quadro concetual e da sua relação com as categorias e questões previamente elaboradas para a entrevista, fomos analisando os dados recolhidos através desta técnica. O procedimento da análise aplicada aos dados baseou-se na apresentação das categorias de questões que estruturam o guião da entrevista como temáticas nas quais pudemos agrupar as informações. Posteriormente, tendo estabelecido os campos temáticos, recorremos a uma das entrevistas transcritas e, em função das questões

formuladas, selecionamos os conteúdos que relacionavam com o campo temático definido. A seguir, tais conteúdos foram separados tendo em conta a sua categoria. Atendendo aos diferentes sentidos evidenciados pelos conteúdos em análise, passamos a efetuar outra subdivisão, correspondente a subcategorias. Nesta fase, procedemos à nomeação das categorias emergentes ora a partir do significado atribuído pelo sujeito entrevistado, ora pelo quadro concetual.

O procedimento da análise do conteúdo foi aplicado da mesma forma a todas entrevistas transcritas. A partir da primeira entrevista, decidimos analisar as restantes, tendo em conta os aspetos semelhantes e diferentes entre os seus dados. Deste modo, a metodologia consistiu, por um lado, em encaixar nas categorias e/ou subcategorias definidas pela primeira análise os dados com sentido semelhante e, por outro, relativamente aos dados com sentido oposto, criar uma nova categoria e/ou subcategoria, como os quadros que se seguem ilustram:

Quadro 2 – Dados relativos a entrevistas: “Conceções de escrita”

Categorias	Subcategorias
Importância da escrita	A utilização das novas tecnologias
	Potenciar a comunicação
	Potenciar a oralidade
	Acesso ao conhecimento e à alfabetização
	A inserção social e profissional
	Reforço ao ensino-aprendizagem
A relação entre a escrita e a leitura	A relação de subordinação da atividade da escrita face à leitura
	A relação de simultaneidade entre o ensino da leitura e o da escrita
	A relação de autonomia entre a leitura e escrita

Fig. 2

Quadro 3 – Dados relativos a entrevistas: “Ensino da escrita”

Categorias	Subcategorias		
Atividades de ensino da escrita	Descrição de atividades da pré-escrita		
	Reconhecimento dos saberes prévios dos alunos		
	Contextualização das estratégias		
	Descrição de estratégias		
	A importância dos estímulos		
	Valorização dos pequenos progressos		
	Atividade Motivacional	Atividades de escrita	Escrita de sílabas
	Escrita de palavras		Escrita de frases
	Escrita de letras		Os modelos de escrita
Correção dos textos dos alunos	Estratégias		
	Critérios		
	Comportamento do professor		
Avaliação dos textos dos alunos	Modelo de avaliação		
	Sentido semântico	Critérios	Adequação pedagógica
	Regras gramaticais		Higiene
	Congruência pedagógica		Estrutura do texto

Fig. 3

Quadro 4 – Dados relativos a entrevistas: “Dificuldades sentidas”

Categorias	Subcategorias
Dificuldades no ensino da escrita por parte dos professores	Condições logísticas
	Dificuldades pedagógicas
	Formação
	Conflitos na sala de aula
	Desinteresse dos alunos
Dificuldades de aprendizagem dos alunos face a atividades de escrita	Ortografia
	Falta de leitura
	Compreensão dos conteúdos
	Ausência de educação pré-escolar
	Expressão de ideias
	Incompetência na leitura e escrita
	Distração no registo de conteúdos
Respostas às dificuldades de aprendizagem dos alunos	Subordinação da escrita à oralidade
	Apoio pedagógico acrescido
	Estratégias de diferenciação na sala de aula
	Materiais didáticos à disposição
	Recurso a outros Livros
	Uso frequente de materiais didáticos
	Exercícios gramaticais frequentes
	Retenção dos alunos na classe
	Ensino de regras da escrita
	Redução dos alunos por turma
	Atividades extraescolares
	Acréscimo de carga horária à disciplina

Fig.4

Quadro 5 – Dados relativos a entrevistas: “Recursos”

Categorias	Subcategorias
Recursos disponíveis para o ensino da escrita	Manuais
	Gramática e dicionário
	Orientação pedagógica

Fig. 5

Quanto à pesquisa documental, aos dados aplicamos a análise documental à semelhança, segundo Bardin (2014), do procedimento para a análise de conteúdo. Partindo do caso em estudo, procuramos nos programas e nos manuais a informação relativa à temática «ensino da escrita». Após a seleção da informação, agrupamo-la em duas categorias, sendo uma (Objetivos de ensino da escrita) relacionada com dados patentes nos programas e, outra, (Atividades de ensino da escrita), referente aos dados dos manuais. Posteriormente, procedemos a fragmentação da informação, agrupando-a em subcategorias que indicam os diferentes domínios do ensino da escrita, conforme os quadros que se seguem:

Quadro 6 - Dados relativos aos programas: “Ensino da escrita”

Categorias	Subcategorias		
Objetivos de ensino da escrita	Referentes contextuais		
	Ortografia		
	Regras gramaticais		
	Produção de textos		
	Transcrição da oralidade		
	Contextualização	Reescrita de textos	Correção gramatical e ortográfica
	Correção semântica		

Fig. 6

Quadro 7 - Dados relativos aos manuais: “Ensino da escrita”

Categorias	Subcategorias		
Atividades de ensino da escrita	Escrita das vogais	Ortografia	Registo de palavras do mesmo som grafado com letras diferentes
	Escrita dos ditongos		Registo de dígrafos
	Escrita das consoantes e sílabas		Registo de palavras com diferenciação de sons silábicos pela mesma consoante
	Registo de palavras de consoantes duplas		Registo de palavras cujo som silábico se caracteriza pela consoante após a vogal
	Transcrição de frases e textos		
	Escritas sobre texto lido		
	Recriação de textos		
	Contextualização de estratégias	Produção de textos	Regras gramaticais
	Sentido semântico		Contexto da correção
	Modelos de escrita		

Fig. 7

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo debruça-se sobre a apresentação e discussão das análises efetuadas aos dados recolhidos pelas entrevistas dos professores, pelos programas, manuais e documentos afins de suporte ao trabalho dos professores.

Importa salientar que os resultados das análises de conteúdo realizadas são aqui apresentados tendo em conta a ordem da sua descrição no quadro de apresentação e discussão dos resultados que se revela neste capítulo. Deste modo, após uma breve introdução de cada temática, propõem-se as análises dos depoimentos, tendo como suporte as categorias e subcategorias resultantes da análise desses depoimentos, seguidas de exemplos comprovativos extraídos dos dados de cada um desses materiais. Por fim, inserem-se comentários e, no final de determinadas temáticas, podem ser apresentadas sínteses que visam propor reflexões mais amplas sobre os resultados da pesquisa.

1. Conceções de escrita

Atendendo às finalidades da nossa investigação, colocaram-se algumas questões aos entrevistados, a partir das quais estes exprimiram as suas opiniões que agrupamos em duas categorias: (i) a **importância da escrita** e (ii) a **relação entre a escrita e a leitura**.

1.1. Importância da escrita

Na perspetiva dos sujeitos entrevistados, a importância da escrita traduz-se no facto de se tratar de uma linguagem que contribui para a *utilização das novas tecnologias*, *potenciar a comunicação*, *potenciar a oralidade*, permitir o *acesso ao conhecimento e à alfabetização*, permitir a *inserção social e profissional* e para o *reforço ao ensino-aprendizagem*.

A *utilização das novas tecnologias* é um dos motivos da importância que os entrevistados atribuem à escrita porque são aquelas que, provavelmente, fazem com que o uso dessa linguagem no mundo atual se torne necessário, daí que defendam:

Eu acho que essa importância da escrita tem a ver com ... para a pessoa entrar mais no mundo de ciências e de novas tecnologias (Entrevista S, p. 15);

(...) neste caso, a importância é relevante, isto porque se a gente não adaptar ou não está mesmo dentro do contexto sobre a escrita, é claro que seria muito difícil adaptarmos a essas novas tecnologias! (Entrevista X, p. 42).

Potenciar a comunicação, na opinião de alguns professores, justifica a importância da escrita, desde que a sua utilização, neste âmbito, seja conveniente, tal como se afirma no depoimento que se passe a transcrever:

(...) a escrita tem muita importância, visto que, através da escrita... permite-nos comunicar de uma forma melhor... da melhor forma; permite-nos também, digamos, falar do mundo atual, aquilo que nós almejamos para o futuro; permite-nos fazer críticas construtivas... Portanto, normalmente, no mundo hoje, como nós podemos ver, existem muitos trabalhos deficientes. Então, através da escrita, nós podemos melhorar esses trabalhos, deixando reclamações... esses fatores todos. Então, a escrita, de uma forma geral, permite-nos comunicar da melhor forma (Entrevista V, p. 35).

Potenciar a oralidade é, também, outro motivo apontado por alguns professores sobre a importância da escrita, pressupondo a aplicação dos aspetos formais do uso da língua, já que:

A escrita foi e sempre será importante, visto que a escrita é uma das formas para qualquer pessoa aperfeiçoar a fala. (Entrevista Z, p. 49).

Acesso ao conhecimento e à alfabetização reflete, segundo alguns entrevistados, a importância da escrita, tendo em conta o papel preponderante dessa linguagem na apropriação do mundo que nos rodeia e na organização das ideias sobre este mundo, tal como se constata pelos dois depoimentos que se passam a transcrever:

Para mim, é que a escrita permite abrir o nosso horizonte e, também, ajuda-nos a entender, mais ou menos, como é que é o mundo. Porque, através da escrita, consegue-se ver tudo. Por vezes, é difícil de entender... por exemplo, um analfabeto... (Entrevista U, p. 29);

“E a escrita é uma dessas formas que as pessoas têm de organizar as suas ideias... Tem a ver com a organização das letras, relações entre palavras ... construir frases... ou a forma normativa no que diz respeito ao sentido das coisas reais... do dia-a-dia. (Entrevista Z, p. 49).

Constitui outro aspeto da importância da escrita, na perspetiva de alguns desses professores, *a inserção social e profissional*, o que pressupõe que a apropriação dessa linguagem é determinante para uma cidadania ativa.

Vamos ver, por exemplo, quando um pai vai para o registo... só para registar a criança. Ele, por exemplo, quando sabe escrever, ele vai, assina o documento sem problema. Mas quando ele não sabe escrever, o documento, em si, fica lá... o quê?... não sabe assinar. O mesmo acontece, por exemplo, com ... na escola: os pais quando sabem ler e escrever, eles tendem a acompanhar mais os filhos em relação àqueles pais que não sabem escrever nem ler! (Entrevista U, p. 29);

Mesmo no mundo do trabalho, alguém que não sabe escrever está, de uma forma, condenada. Então, a escrita vem, dessa forma, permitir ao indivíduo, digamos assim, estar inserido de uma forma melhor na sociedade. (Entrevista V, p. 35).

Alguns professores abordam a importância da escrita no âmbito do seu ensino e aprendizagem. Deste modo, destacam a escrita como um instrumento de *reforço ao ensino-aprendizagem*, o que permite tanto ao professor como ao aluno relacionarem-se melhor com os conteúdos, já que:

(...) vai desenvolver mais a atividade psico-motora das crianças; também desenvolve mais o trabalho do professor. Quanto mais ele vai exercitando a escrita, ele vai ter mais capacidade de trabalhar com as crianças. (Entrevista S, p. 15);

Por exemplo, na sala de aula, a escrita é extremamente importante! Porque o professor precisa não só da parte oral do aluno, como da parte escrita, para saber até que ponto aluno sabe ou não escrever, quais são as dificuldades que o mesmo tem, de modo a ajudá-lo. (Entrevista T, p. 21).

1.2. A relação entre a escrita e a leitura

De acordo com as opiniões desses professores, a **relação entre a leitura e a escrita** concebe-se tendo em conta três categorias de análise. A primeira diz respeito à *relação de subordinação de atividades de escrita face à leitura*, a segunda, refere-se à *relação de simultaneidade entre o ensino da leitura e o da escrita* e a terceira prende-se com a *relação de autonomia entre a leitura e a escrita*.

Para a maioria dos professores entrevistados, a *relação de subordinação de atividades de escrita face à leitura* pressupõe a crença de que a apropriação e o desenvolvimento da escrita dependem das práticas de leitura dos alunos, conforme os seguintes depoimentos tendem a demonstrar:

Ler, ler bem faz com que a pessoa escreva e escreva bem (Entrevista X, p. 43).

Eu acho que a relação que existe entre o ensino da leitura e a escrita tem a ver que: por exemplo, alguém que lê muito... qualquer um que lê muito, é claro que essa pessoa tem o seu horizonte mais aberto ao escrever... Por exemplo, essa pessoa consegue evitar muitos erros ortográficos (...) (Entrevista U, p. 29);

Alguns desses professores acreditam numa *relação de simultaneidade entre o ensino da leitura e o da escrita*, na medida em que são modos distintos de utilizar a mesma linguagem e que compartilham os mesmos problemas do ponto de vista técnico:

É uma relação direta entre a leitura e a escrita. Por exemplo, se eu estou a dar um texto em que notei... por exemplo, peço a um aluno para ler um parágrafo para mim e, este aluno ao ler o parágrafo, eu notei que tem dificuldade em expressar algumas palavras, eu posso pegar nas mesmas palavras, transcrevê-las para o quadro, pedir-lhe para ler a palavra, ou pedir um outro aluno para ler. [...] (Entrevista T, p. 21);

“Digamos, são dois fatores interligados: a escrita e a leitura. Portanto, o indivíduo a ler, ele, automaticamente, está a entrar em contacto com a escrita. São dois fatores, digamos, que andam juntos. Então, o professor, ao ensinar um aluno a ler, ao mesmo tempo, está a ensiná-lo a escrever. Porque um aluno lendo, ele vai conhecer palavras, muitas palavras. Então, daí ele, também, estará a desenvolver a sua escrita. Lendo, lendo, lendo, ele, também, estará, neste caso, a consolidar a sua forma de escrever, aprendendo novas palavras.” (Entrevista V, p. 35).

Embora não justificando, um dos sujeitos entrevistados ressalta a *relação de autonomia entre a escrita e a leitura* nos seguintes termos:

“A leitura é uma das partes concretas e a escrita também é outra parte concreta”

(Entrevista Z, p. 49).

1.3. Síntese

Uma leitura dos depoimentos recolhidos permite constatar que a escrita é perspectivada em função da sua instrumentalidade, seja para permitir a utilização de novas tecnologias, para potenciar a comunicação, para potenciar a oralidade, para permitir o acesso ao conhecimento e à alfabetização, para promover a inserção social e profissional e para reforçar o processo de ensino-aprendizagem. De um modo geral, confirma-se a leitura proposta por Brant (2015) acerca da crescente importância da escrita no mundo contemporâneo, sendo de referir, igualmente, a ausência de discursos sobre a sua dimensão cognitivo-cultural como instrumento de organização do pensamento e de estruturação, potencialmente mais coerente, das leituras que cada um pode produzir sobre o mundo e os acontecimentos.

Quanto à relação entre leitura e escrita, constata-se que para a maioria dos entrevistados o ato de escrever é um ato que se subordina ao ato de ler. Trata-se do tipo de abordagem que sustenta as concepções pedagógicas mais tradicionais, onde se enaltece o ato de ler como fator hegemónico da aprendizagem da escrita (Niza, 2002). Uma abordagem em que o ato de escrever parece ocorrer em função do modelo normativo que os textos acabam por impor. Não se podendo estabelecer uma relação direta entre esta abordagem e os discursos sobre a importância da escrita, pode-se, contudo, perguntar se a valorização da instrumentalidade da escrita não pressupõe uma concepção em que a escrita é vista mais como um recurso para exercer uma tarefa do que como um dispositivo para construir e discutir os significados que permitem revelar a realidade? Se a resposta a esta questão for afirmativa faz sentido abordar o ato de escrever como um ato subordinado ao ato de ler, na medida em que, de acordo com esta perspetiva, o sujeito que escreve tende a ser entendido como um sujeito passivo, a quem cabe, apenas, aprender a reproduzir a utilização de um instrumento.

Uma outra perspetiva, identificada nalguns dos depoimentos, diz respeito à *relação de simultaneidade entre o ensino da leitura e o da escrita*, presente no modo como nesses depoimentos se defende que as atividades da leitura e da escrita se

intercondicionam, ainda que tais depoimentos não permitam esclarecer se a visão instrumental do ato de escrever foi, ou não, superada.

Em terceiro lugar, identifica-se um depoimento, o da delegada de disciplina, que na *Entrevista Z*, defende uma *relação de autonomia entre a escrita e a leitura*, ressaltando o facto de a leitura e a escrita se realizarem, num plano material, através de formas diferentes (Sinclair, 1987), ainda que não seja explícito, neste depoimento, quais as implicações pedagógicas de uma tal relação.

2. Ensino da escrita

As análises efetuadas às entrevistas dos professores, aos programas (Anexo 5) e aos manuais dos 1º e 2º ciclos do ensino básico em São Tomé¹⁵ (Anexos 6; 8; 10; 11; 13 e 14), bem como os documentos subsequentes de apoio ao trabalho dos professores (Anexo 12), permitiram-nos destacar, no âmbito desta temática, as categorias relativas aos **objetivos de ensino da escrita**, às **atividades de ensino da escrita**, à **correção dos textos dos alunos** e à **avaliação dos textos dos alunos**.

A categoria «**objetivos de ensino da escrita**» foi construída, apenas, a partir das análises dos programas atrás referidos.

A categoria «**atividades de ensino da escrita**» constitui o resultado das análises, por um lado, dos dados recolhidos através das entrevistas dos professores e, por outro, dos dados extraídos de manuais e de diferentes livros de apoio ao ensino e aprendizagem (*Sugestão Pedagógicas* para os professores, *Caderno de Atividades* e *Manuais* de leitura para os alunos, ao nível do 1º ciclo, e *Manuais* com sugestões de atividades, ao nível do 2º ciclo). Neste caso, optamos por apresentar dois subtemas: «**Atividades de ensino da escrita ao nível das entrevistas**» e «**Atividades de ensino da escrita ao nível dos manuais escolares e de documentos subsequentes**». As restantes categorias (a «**Correção dos textos dos alunos**» e a «**Avaliação dos textos dos alunos**»), resultaram das análises das entrevistas realizadas com os professores.

¹⁵ Na República Democrática de São Tomé e Príncipe o 1º ciclo comporta os quatro primeiros anos de escolaridade. O 2º ciclo contém os 5º e 6º anos.

2.1. Objetivos de ensino da escrita

A caracterização dos principais **objetivos de ensino da escrita**, na perspetiva dos programas de estudo em vigor em São Tomé (doravante derivados por PCE)¹⁶ tende a basear-se nos *referentes contextuais*, na *ortografia*, nas *regras gramaticais*, na *produção de escrita*, na *transcrição da oralidade* e na *reescrita de textos*.

Relativamente aos *referentes contextuais*, grande parte dos objetivos apontam para as situações potencializadoras do ensino-aprendizagem de escrita na sala de aula:

Experimentar situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita (recados, avisos, descobertas realizadas, correspondência interescolar;

Participar em situações que desenvolvem o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas, produções orais, correspondência interescolar (PCE, pp. 14 – 18).

Quanto à *ortografia*, alguns objetivos dos programas remetem claramente para a aquisição do sistema da escrita a partir de atividades da manipulação de letras, sílabas e palavras, de forma a contribuir para a identificação mecanizada de padrões ao nível da linguagem escrita. Este facto é evidente nos objetivos como:

Realizar jogos de substituição de letras ou de sílabas para formar outras palavras;

Construir palavras por combinatória de elementos conhecidos (sílabas ou letras);

Realizar jogos de comutação de letras para formar outras palavras;

Construir um dicionário ilustrado (imagem/palavra), organizando-o segundo critérios combinados (por temas, por ordem alfabética, ... (idem, pp. 15; 17; 19 e 22).

Os objetivos que remetem para a *produção de textos* sugerem, por um lado, a aplicação das palavras aprendidas nas atividades ortográficas no contexto frásico, como no caso de:

Construir novos textos e/ou frases com expressões ou palavras já conhecidas (idem, p. 15),

Por outro, tais objetivos implicam uma escrita mais autónoma de texto, baseada nos factos reais de cada aluno:

Produzir textos e frases, escritos por iniciativa própria (de criação livre, discursos do quotidiano, de carácter utilitário, a partir de palavras ou imagens) (ibidem).

¹⁶ Estes programas podem ser consultados no Anexo 5.

Outros objetivos propõem a *transcrição da oralidade*, respetivamente em dimensões cultural e individual do uso da língua:

Registar, por escrito, produções do património literário oral para as conservar ou para as transmitir” (idem, pp 19; 22);

Registar por escrito produções orais para as conservar e divulgar (idem, pp. 81 e 86).

A *reescrita de texto*, como característica dos objetivos do ensino da escrita, pressupõe realizar-se tendo em conta três aspetos: *contextualização*, *correção semântica* e *correção gramatical e ortográfica*. A *contextualização* remete para a situação do envolvimento da turma nas interações que devem ocorrer durante a reescrita do texto de um aluno, nomeadamente quando se sugere a

Participar no aperfeiçoamento de textos (com toda a turma, em pequeno grupo), questionando o autor do texto, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar; (idem, pp. 18 – 19)

Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses, tendo em vista o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjetivação, formas básicas da ortografia, da acentuação, do discurso direto, ...) (idem, pp. 21 – 22).

Ao nível da *correção semântica* o objetivo implica, à semelhança da sugestão apresentada para a *produção de textos*, um tratamento ao texto de forma que o mesmo se torne mais compreensível:

Praticar o aperfeiçoamento de textos (coerência e coesão textual)” (idem, 81 e 86),

Quanto à *correção gramatical e ortográfica*, os objetivos dão conta da utilização de instrumentos para o efeito:

Utilizar um código de correção para a reescrita individual de textos (ibidem);

Consultar gramáticas, dicionários, prontuários para resolver problemas linguísticos detetados nos textos” (ibidem).

Por outro lado, existem nos programas dois objetivos ligados ao ensino da escrita, ao nível dos 1º e 2º anos de escolaridade, que implicam a aplicação de *regras gramaticais*, essencialmente confinados a textos ou frases preestabelecidas:

Reconstruir textos e/ou frases com expressões ou com palavras em falta, com e sem a presença de modelo;

Reconstruir textos e frases em desordem” (idem, pp. 15; 17).

Nos dois primeiros objetivos descritos nos programas dos 1º e 2º ciclos que aqui destacamos, o ensino da escrita aponta para as situações a partir das quais a aprendizagem

dessa linguagem desencadeia-se em função de atividades que dizem respeito à realidade familiar a cada aluno, nomeadamente, quando se refere a uma produção escrita que tenha em conta situações como recados, avisos, descobertas realizadas, correspondências interescolares, experiências vividas ou imaginadas, produções orais. Designamos estas situações de *referentes contextuais* do ensino da escrita, tendo em conta a formulação dos respetivos objetivos. Partindo do pressuposto de que se pretende produzir escrita com base nas situações expostas, estamos no âmbito de uma conceção que, segundo Sérgio Niza (2015 [1989]), valoriza o sentido funcional da aprendizagem e da utilização escrita ou, como referem Martins e Niza (1998), Colello (2004) e Soares (2004 a), uma perspetiva que valoriza a sua dimensão social. Na nossa perspetiva, um tal sentido funcional ou uma tal dimensão social implica a valorização de objetivos que inspiram as atividades propostas nos módulos «Interagir em situações de escrita ou produção de escrita» e «Produzir escrita a partir de situações que desenvolvem o convívio e o gosto pela escrita», respetivamente. Trata-se de atividades que entendem o ato de escrever de uma forma distinta das conceções pedagógicas mais tradicionais.

Quanto aos objetivos que se debruçam sobre o domínio da *ortografia*, a sua abordagem pressupõe um conjunto de mecanismos que visam consolidar a apropriação do código escrito a partir de um conjunto de exercícios de manipulação desses diferentes tipos de unidades que visam desenvolver uma relação com as convenções gráficas e os padrões que as estruturam. Trata-se de uma opção que visa assegurar uma relação funcional com a linguagem escrita.

Relativamente aos objetivos que remetem para a *produção de texto* podemos confrontar-nos com um conjunto de atividades de ensino da escrita que tendem a valorizar a comunicação autêntica como o principal objetivo dessa produção.

Quanto aos objetivos que se caracterizam no âmbito de atividades da *reescrita de texto*, o foco tende para a *correção (semântica, gramatical e ortográfica)*, naturalmente, pressupondo uma *contextualização* de estratégias que ilustram o ambiente da sala de aula em torno de produção escrita dos alunos. Trata-se um pressuposto que nos elucida acerca dos mecanismos que o professor deve ter em conta na sua relação com os textos dos alunos e, sobretudo, sobre a forma como aquele os vai orientando para exprimirem por escrito, convenientemente, o que desejavam.

Por último, os objetivos que remetem para a aplicação de *regras gramaticais* traduzem-se num conjunto de atividades pragmáticas para a apropriação da norma linguística, através de uma relação estreita com as atividades de escrita em que os alunos se envolvem.

Pode considerar-se, numa análise global dos programas, que estes perfilham uma perspetiva que valoriza a escrita quer em função do reconhecimento e da valorização do protagonismo intelectual dos alunos quer como atividade intencional e contextualizada. Para os programas analisados a aprendizagem da escrita parece apontar para o desenvolvimento de “uma via de redescoberta e de reconstrução da língua, preconizando-se a experimentação autoral da escrita pelo aluno como estratégia para se tornar melhor leitor” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.12), através da proposta de atividades que visam suscitar a “interiorização, pelos alunos, de mecanismos de autocorreção e como dispositivo de apropriação da morfologia e da sintaxe adequadas ao que se quer significar” (idem, p. 12).

2.2. Atividades de ensino da escrita ao nível das entrevistas

As **atividades de ensino da escrita** são abordadas, do ponto de vista de um dos sujeitos entrevistados, a partir de uma *descrição de atividades da pré-escrita*. Esta traduz-se num conjunto de atividades propedêuticas referentes a uma preparação psico-motora dos alunos, como o seguinte enunciado nos permite perceber:

(...) nós fazemos um trabalho de iniciação que são... nós trabalhamos mais na parte... com o grafismo. Aqueles desenhos, por exemplo, de «sobe-desce», fazer uma bola... não dizer a criança que isso é letra «o», não identificar nada. Mas é só: «sobe, fazer assim ... sobe-desce, fazer um lacinho, um lencinho, um pontinho, fazer as cruces» ... isso é para ver o nível em que a criança está (Entrevista Q, p. 4).

Outros professores abordam as atividades de ensino da escrita a partir do *reconhecimento dos saberes prévios dos alunos*, isto é, “Os alunos, claro, vêm de casa de qualquer maneira, vêm com algo já no interior, quer dizer, já sabem alguma coisa” (Entrevista X, p. 43), realçando, acima de tudo, o seu nível de conhecimento como ponto de partida para o ensino neste âmbito:

Eu diria que eles têm um certo conhecimento porque eles falam, mas não conseguem articular corretamente os sons das letras; não conseguem organizar as ideias para ter um sentido lógico; muitas vezes, não conseguem fazer frases com palavras que fazem sentido estar uma com a outra. Mas eles sabem que existe, como se escreve. Se se pede a um aluno que escreva alguma coisa, ele escreve, mas de uma forma, assim, muito baralhada... (Entrevista Z, p. 50).

Ao apoiarem-se no que os alunos já sabem, muitos professores apresentam uma *contextualização de estratégias* representativas de atividades do ensino da escrita na sala de aula:

Então, com base naquilo que ela já sabe, o professor vai... com aquilo que ela já sabe... vai orientando a sua aprendizagem (Entrevista R, p. 8);

Então, o professor, aí, procura formas, técnicas, estratégias para fazer com que os alunos aprendam a escrever (Entrevista X, p. 43).

Por outro lado, essa *contextualização de estratégias* refere-se, claramente, a necessidade de ultrapassar as dificuldades dos alunos ao nível da aprendizagem da escrita:

(...), portanto, através de estratégias que ele implementa na sala de aula, ele ensina, sim, a escrever. Através das dificuldades que os alunos apresentam, então, o professor toma em consideração essas dificuldades e vai fazer com que o aluno aprenda a escrever melhor (Entrevista V, p. 36);

Ensina-se, sim, a organizar, primeiramente as palavras, as frases, ideias... mais isso. [...]. Ensina-se, sim, a organizar ideias, palavras, frases. [...]. É por isso que, eu diria... que nesse nível, mais é, ensina-se a organizar. Mais é o desenvolvimento da escrita; mais é a apropriação de conhecimentos... de conhecimentos adquiridos a outros níveis. Deve-se desenvolver esse conhecimento (Entrevista Z, p. 50).

Uma parte dos professores entrevistados são unânimes em apresentar uma *descrição de estratégias* de ensino da escrita na sala de aula. Uns descrevem-nas tendo em conta o contorno de letras e a exploração de gravuras, ao nível do 1º ano:

[...]. Por exemplo, uma criança quando vem pela primeira vez, está na 1ª classe, tem que se pegar na mão mesmo, fazer o contorno e, fazendo isso várias vezes... há crianças, também, que não é preciso. Na maioria dos casos, temos que pegá-las na mão, fazer o contorno, desenhar, fazer isso, com estratégias, com ensino, com brincadeiras, de modo a elas conseguirem fazer certas letras. (Entrevista Q, p. 3);

Se não tiver a gravura, o professor lê o texto, depois, faz uma gravura e traz para a sala de aula, explora essa gravura. Depois de explorar... depois de o aluno explorar, o professor vai ter que explorar a gravura juntamente com os meninos, fazendo algumas perguntas... daí, vai aparecer a frase-chave (Entrevista S, p. 16).

Outros professores descrevem essas estratégias, focando-se na produção de textos, ao nível de ambos os ciclos do ensino, a partir da leitura da gravura e de respostas a questões formuladas sobre a mesma ou, ainda, a partir de um texto pré-estabelecido que, por sua vez, pode funcionar como modelo, do ponto de vista da sua estrutura e da elaboração frásica:

Redação... parte-se de uma gravura... Se nós não temos o texto... por exemplo, se estivermos a falar de animais, temos que fazer o desenho desse animal, ou, se for a planta, fazer o desenho dessa planta ou levar a planta, em si, para a sala de aula, de modo que os

meninos observem bem; e faz-se uma pergunta de interpretação oral com os meninos, depois, vai-se fazendo algumas perguntas, de modo que os alunos consigam organizar a frase, como é devido... de modo a obterem a redação completa (Entrevista S, p. 16);

O professor ensina sim. Em qualquer circunstância, o professor ensina a escrever. Por exemplo, se o professor quiser dar um texto, ele tem que ensinar os alunos quais são os critérios que se utilizam para escrever o texto. Vai depender do tipo do texto: a forma correta, quais são as palavras que vêm no início... Nós temos, por exemplo, introdução, desenvolvimento e conclusão. O professor orienta o aluno aqui nesta vertente. E quais são as palavras próprias. Por exemplo, o aluno quer escrever uma frase... os nossos alunos não conhecem os conectores frásicos. Fazem frases sem conectores frásicos. Então, o professor pode dizer: “- A frase pode ser assim, mas pode levar um conector frásico para a frase sair de simples para uma frase complexa (Entrevista T, p. 22).

Alguns professores sublinham a *importância dos estímulos*, como forma de potenciar a aprendizagem dos alunos no ato de escrever, no caso do exemplo que se segue:

(...) não se esquecendo de incentivar os alunos... uma das formas de fazer os professores a ensinarem os alunos é incentivar... incentivar os alunos, de modo que o pouco que eles já sabem, o pouco que eles já trazem possam mais esticar o horizonte dos meninos (Entrevista X, p. 43).

Tal *importância dos estímulos* conferida no ensino da escrita, segundo o mesmo sujeito entrevistado, reflete-se na *valorização de pequenos progressos dos alunos*, nomeadamente, “Desde que ele pegue num lápis ou numa esferográfica e faz alguns rabiscos, quer dizer que já é um sinal da escrita” (ibidem).

As opiniões da maioria dos professores entrevistados dão conta de *atividades de escrita* que, por um lado, são caracterizadas pelas *atividades motivacionais*, especificamente, de exploração da leitura de um texto preestabelecido, de visita de estudo, de factos familiares aos alunos e de dramatização de histórias contadas aos alunos, atividades essas assumidas como ponto de partida para o ensino neste âmbito:

Esta atividade é feita partindo da oralidade (...) (Entrevista S, p. 16);

Mas existem outras atividades, como, por exemplo, dialogar com os alunos através das vivências de cada aluno Então, cada aluno vai expor a sua vivência e nós, através disso, também podemos trabalhar (Entrevista V, p. 36);

O ensino da escrita... normalmente, esta atividade é feita através da leitura dos manuais, das histórias, das narrativas, dos textos poéticos... É através da leitura desses textos é que nós desenvolvemos a escrita dos alunos e, também, desenvolvemos a leitura. (ibidem);

O professor baseia-se, normalmente, numa história e essa história pode ser dramatizada e, então, normalmente numa história há frases ou há personagens que se destacam. Então, a agente tenta dramatizar aquela história e destacar aquelas personagens ou aquelas frases (Entrevista X, p. 43).

Também podemos fazer visitas de estudo: sair, não basear a aula na sala, mas também ir ao encontro de outras coisas que estão fora da sala de aula. E, baseando nessas visitas de estudo, trabalhar com os alunos os aspetos que foram vistos e, basicamente, trabalhar, também, a escrita nesse sentido (Entrevista V, p. 36);

Constata-se que estes discursos exprimem três perspetivas distintas acerca de motivar para as atividades de escrita. Nas duas primeiras falas parte-se da oralidade para a escrita, na terceira fala transcrita, a escrita dos alunos é uma consequência de atividades de leitura e nas restantes falas a escrita decorre de atividades propositadamente construídas para estimular a produção de textos, por parte dos alunos.

Por outro lado, o que caracteriza as atividades de escritas na opinião desses professores, tendo em conta o nível de escolaridade, são a, *escrita de letras*, *escrita de sílabas*, *escrita de palavras*, *escrita de frases* e os *modelos de escrita* que, por sua vez, pressupõe a escrita de textos. Questionando sobre que atividades os professores utilizam para ensinar a escrever, obtivemos respostas conforme os respetivos enunciados traduzem:

(...) já nós queremos mostrar aos alunos como é que se faz uma letra, podemos usar uma ficha, quer seja ficha na parede, quer seja fichas móveis. Então, os alunos aprendem vendo. Então, vão vendo com ajuda dos professores e, daí, vão aprendendo também a escrever (Entrevista X, p. 44);

Caso de 1ª e 2ª classes, vamos chegar a sílaba-chave. E essa sílaba-chave é escrita no caderno... ou no quadro e no caderno (Entrevista S, p. 16);

Então, nós devemos é levar os alunos a escrever o nome desse personagem: então, inicia-se com uma letra, por aí fora, dizendo que a letra... pode-se chamar a letra pelo personagem, de forma que fica na mente dos meninos (Entrevista X, p. 44);

Depois de vocabulário, pode-se fazer uma pergunta de avaliação: é pergunta de interpretação escrita (Entrevista S, p. 16);

o professor, normalmente, já deu os conceitos aos alunos, como é que deve ser elaborado um texto, quer dizer, um texto com cabeça tronco e membro (Entrevista X, p. 44);

(...) nesta explicação, tento ao máximo fazê-los entenderem quais são as coisas que podem estar ou quais são as ideias que podem estar na primeira parte, que é introdução, e quais são as ideias que podem estar nessa segunda parte, que é o desenvolvimento ou desfecho (Entrevista Z, p. 52).

Em conclusão, na perspetiva dos sujeitos entrevistados constata-se que, por exemplo, na subcategoria *atividades de escrita*, há depoimentos através dos quais se estabelece uma relação direta entre o ato de escrever e o domínio da ortografia ou a valorização dos métodos fonéticos no momento do processo de alfabetização inicial das crianças. Para além disso, valorizam-se, também, as *atividades de pré-escrita*, como

atividades de preparação psicomotora dos alunos, bem como a alusão ao *reconhecimento dos saberes prévios dos alunos*, o que pode evidenciar duas formas distintas de conceber a iniciação à aprendizagem da escrita na sala de aula. Entendemos que as primeiras atividades não só tendem a valorizar a importância do desenvolvimento de aptidões psicológicas gerais prévias (Martins & Niza, 1998), que são entendidas como necessárias para se aprender a ler, como a necessidade de contribuir para o processo de maturação psicomotora e cognitiva dos alunos, o que é considerado útil para que haja uma apropriação significativa da escrita. Trata-se de atividades que propõem tarefas e exercícios que se encontram dissociados dos atos de ler e escrever propriamente ditos e que, de um modo geral, tendem a desvalorizar quer a dimensão cultural destes atos quer a sua dimensão funcional. Para além disso, em consonância com esta abordagem pedagógica mais tradicional, há, também, mais depoimentos onde o trabalho do professor é visto em função de uma racionalidade pedagógica mais instrutiva, como é o caso dos dois depoimentos que, a título de exemplo, voltamos a transcrever:

o professor, normalmente, já deu os conceitos aos alunos, como é que deve ser elaborado um texto, quer dizer, um texto com cabeça tronco e membro (Entrevista X, p. 44);

(...) nesta explicação, tento ao máximo fazê-los entenderem quais são as coisas que podem estar ou quais são as ideias que podem estar na primeira parte, que é introdução, e quais são as ideias que podem estar nessa segunda parte, que é o desenvolvimento ou desfecho (Entrevista Z, p. 52).

Finalmente, e no âmbito da reflexão referente à descrição de estratégias, constata-se que as descrições recolhidas se aproximam de uma conceção de ensino subordinada a regras fechadas de escrita (Niza 2002), o que pressupõe, na perspetiva de Neves e Martins, (1998) uma aprendizagem cujo início é marcado, automaticamente, pela tentativa de prescrever o que os professores definem como uma escrita formalmente correta.

Por fim, não deixa de ser importante referir, também, que há depoimentos que parecem apontar numa outra direção, como é o caso daqueles que valorizam a necessidade quer de reconhecer as singularidades e as vivências dos alunos quer de atribuir uma maior importância aos estímulos e à valorização dos seus pequenos progressos quer, finalmente, a criação de situações (histórias e visitas de estudo) que estimulem as atividades de escrita por parte das crianças.

Apesar de estarmos perante depoimentos que, numa primeira leitura, parecem exprimir diferentes perspetivas acerca da aprendizagem da escrita, não deixa de ser necessário referir que, de forma mais ou menos implícita, a perspetiva dos professores acerca do seu papel no domínio da aprendizagem da escrita se pauta de um modo geral em função do papel de juiz que assegura se os alunos redigem de forma correta ou incorreta, suprimindo repetições, acrescentado ou substituindo letras, palavras e expressões ou classificando os textos (idem).

Neste sentido estamos perante uma contradição inequívoca entre a intencionalidade pedagógica dos programas e os discursos dos professores sobre as suas práticas ao nível do ensino da escrita.

2.3. Atividades de ensino da escrita ao nível dos manuais e dos documentos de apoio à atividade pedagógica dos professores

As atividades previstas nos manuais, sobretudo o da 1ª classe (Anexo 6), decorrem de uma abordagem da leitura e de escrita que valoriza os denominados métodos sintéticos como suporte do processo de iniciação formal à aprendizagem nesse âmbito. As atividades selecionadas neste âmbito debruçam-se hierarquicamente sobre a *escrita de vogais*, de *ditongos*, de *consoantes* e de *sílabas*, tal como os seguintes exemplos nos permitem inferir:

Lê as palavras e descobre o **a**; **e**; **i**; **o**; **u**; lê as palavras e identifica os ditongos; lê as palavras e identifica as sílabas” (Manual da 1ª Classe pp. 9 - 55).

Tudo nos leva a entender que, depois de aquisição dos elementos gráficos anteriormente apresentados, os alunos devem ser preparados para a escrita de diferentes palavras, mas algumas devem merecer um ensino particular. Sendo assim, destacam-se atividades do *registo de palavras com consoante dupla*, como nos exemplos “O sapo suja-se na terra, O passarinho comia feijão” (idem, p. 59 - 60); *registo de palavras em que o mesmo som é grafado com letras diferentes*, nomeadamente em “O passarinho viveu muito feliz, “Eu ouvi a história do passarinho e do sapo” (idem, p. 61); *registo de palavras com dígrafos*: “A galinha encontrou um grão de milho, “A galinha guardou o grão na terra, A chuva ajudou o milho a crescer, A estrela subiu até ao céu” (pp. 61; 71; 72; 73; 81); *registo de palavras com diferenciação de sons silábicos pela mesma consoante*: “O

passarinho tinha bom coração, Na cidade havia um dentista, O passarinho chamava-se Eugénio, O crocodilo chamava-se **Guilherme**” (pp. 77 - 78); e *registo de palavras cujo som silábico se caracteriza pela consoante após vogal*: “O menino decidiu subir à coleira, Naquele dia estava muito sol, O jogo era no campo de futebol, Naquele dia não havia vento” (pp. 65; 66; 67).

Outras atividades propostas pelos manuais (Anexos 6; 8; 10; 11; 13 e 14) pressupõem a *transcrição de frases e textos, escritas sobre texto lido* e a *recriação de textos*, como objetos do ensino da escrita.

A *transcrição de frases e textos* é uma das atividades apresentadas no manual da 1ª classe e está confinada ao registo de frases ou textos preestabelecidos com palavras ou letras que constituem o objeto da aula. Então, supõe-se que é deveras importante o aluno transcrever tais elementos no seu caderno, conforme o exercício que se passa a apresentar, o qual se repete em todas as unidades do manual:

“Lê e copia no teu caderno” (Manual da 1ª Classe, pp. 23 – 85).

A *escrita sobre o texto lido* é uma atividade que sugere o desenvolvimento da compreensão do texto:

“(…) solicite aos aprendentes que realizem as atividades escritas de compreensão do texto, vocabulário e ortografia” (Sugestão Pedagógica – 4ª Classe, p. 11).

De um modo algo semelhante à sugestão anterior, nos manuais do 2º a 6º ano pede-se ao aluno que escreva sobre a informação do texto, como forma de testar a sua compreensão na leitura:

“Copia do texto a frase que revela que o marido escolhido por Lôginda é um macaco (Caderno de Atividades 2ª Classe, p. 21).

Copia do texto a frase que a quitandeira apregoava para anunciar o que tinha para vender (Manual do Aluno – 5ª Classe, p. 58).

Reescreve a seguinte afirmação, completando-a com a expressão correta, de acordo com o texto: os dois textos apresentados falam de uma das maiores riquezas do nosso país, ou seja, ... a) ... o clima do país; b) ... a flora do país; c) ... o continente africano; d) ... a fauna do país; e) ... a qualidade da água do mar (Manual do Aluno – 5ª Classe, pp. 6 - 34, etc.; Manual – 6ª Classe, p. 10; 18).

No que diz respeito à *recriação de textos*, grande parte de atividades sugeridas pelos manuais de 5ª e 6ª classes, valorizam a transformação de uma tipologia textual

noutra tipologia textual, pressupondo a assimilação das características da tipologia na qual o texto é transformado:

Individualmente ou em grupo, tenta escrever o texto «O roubo do anel» de acordo com as características do texto dramático. [...] (Manual do Aluno – 5ª Classe, p. 41);

Relê o texto «O roubo do anel» e, de acordo com as regras de escrita apresentadas para a escrita do resumo e do reconto, constrói: - Um resumo da história; - Um reconto da história (idem, p. 65);

Faz o reconto da história «As minhas aulas de chinês», tendo em atenção que no texto que fizeres não podem aparecer diálogos, isto é, tens de o redigir em discurso indireto (idem, p. 115);

Transforma a história que leste com o título «O dromedário descontente» e constrói uma pequena narrativa com diálogos, pondo a falar um elefante em vez do dromedário (Manual – 6ª Classe, p. 113).

No âmbito de atividades do ensino da escrita sugeridas, a *produção de textos* implica uma realização em domínios de *contextualização de estratégias*, *sentido semântico*, *modelo de escrita*, *regras gramaticais* e o *contexto da correção*. *Contextualização de estratégias* remete para uma adequação do texto a produzir à capacidade da turma, ou seja, é a reação da turma perante o tema a desenvolver que determinará a maneira como esse processo deve ser organizado. Sendo assim, propõe-se que:

A produção de texto por parte dos alunos poderá ser feita individualmente, a pares ou no coletivo, de acordo com as necessidades de cada classe, devidamente identificadas pelo/a professor/a, tendo em vista a formação de «crianças produtoras de texto». Se as crianças revelarem grandes dificuldades de escrita, é importante que as atividades de textualização se processem através da negociação oral, no coletivo constituído pelo grupo-classe, com registo escrito subsequente no quadro, após seleção consensual das unidades linguísticas mais apropriadas (Sugestões Pedagógicas – 4ª Classe, p. 17).

Quanto ao *sentido semântico*, a sugestão de atividades aponta para a seleção e organização dos elementos linguísticos, de forma a clarificar o contexto da produção e tornar o texto mais compreensível:

(...) há que combinar as palavras e as frases elaboradas para dar origem ao texto [...]; há que: decidir se se vão integrar todos os conteúdos gerados ou não, em caso afirmativo, articulá-los de forma coerente, com os restantes elementos do texto; dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e coerência (ibidem).

O *modelo de escrita* é o domínio que se versa sobre as estratégias que o professor deve adotar na orientação de atividades para uma produção textual mais conveniente possível. Sugere-se, deste modo, que:

Nesta situação, é fundamental o papel do/a professor/a. Este/a tem, assim, a possibilidade de contrariar a tendência natural das crianças para a aplicação de estratégias de estruturação centradas apenas ao nível da frase simples. O trabalho coletivo – enquanto atividade de interação oral – permite o «pensar em voz alta», o qual permite: i) a intervenção reguladora do/a professor/a, no sentido de reorientar as propostas e/ou hipóteses do/as aluno/as, explicando o porquê de tais reajustamentos, ii) a observação, negociação e aplicação de unidades linguísticas em função de uma prática que se vai cumprindo em simultâneo com a reflexão sobre essa mesma prática (ibidem).

Outro aspeto sugerido como atividades de *produção de textos* tendo em conta o *modelo de escrita* tem a ver, ao nível do 2º ciclo, com a assimilação das características de diferentes tipologias textuais, conforme a maioria das propostas apresentadas nos manuais atestam:

No teu caderno vais escrever um texto informativo, para o qual te damos algumas sugestões: a tua terra; uma planta; um animal. Não te esqueças das regras para bem escrever um texto e organizar o mesmo de acordo com a seguinte estrutura: Introdução – Nome e descrição do que vais escrever; Desenvolvimento – Dados importantes sobre o que vais escrever; Conclusão – Curiosidades e conclusões acerca do que escreveste” (Manual do Aluno – 5ª Classe, p. 17).

Dá largas a tua imaginação e faz uma composição que conte o teu encontro com uma fada. Entre outros aspetos, diz o que pedirias se uma fada te quisesse dar um dom. Organiza as tuas ideias segundo o esquema: Introdução (...); Desenvolvimento (...); Conclusão (...) (Manual 6ª Classe, p. 91).

Relativamente a *regras gramaticais* as atividades são concebidas de uma forma mais aprofundada em relação aos objetivos traçados nos programas. Consistem na aplicação e combinação de palavras e outros sinais da escrita tendo em conta o contexto da comunicação:

“Neste processo, o/a professor/a poderá trabalhar aspetos relacionados com o modo de funcionamento da língua – nomeadamente de tipo lexical ou morfosintático -, assim como os articuladores de discurso e sinais de pontuação mais adequados, com vista à produção de frases progressivamente mais complexas, tendo em vista a progressão lógica das ideias e a construção de textos mais ricos e gratificantes para os próprios alunos” (Sugestão Pedagógica – 4ª Classe, p. 17).

No que diz respeito ao *contexto da correção*, propõe-se que a produção de textos seja efetuada em simultâneo com o processo da sua reescrita, tentando promover a autocorreção do aluno:

“A correção deve estar ao serviço de uma aprendizagem contínua e prolongada, deve tornar-se no cerne de uma aprendizagem da escrita que privilegia o texto-processo em detrimento do texto-produto. Assim, a correção será um momento intermédio de um processo: ao/à aluno/a deve ser facultada a possibilidade de analisar as incorreções assinaladas (...), de as discutir com o/a professor/a ou com

os/as colegas, de reescrever o texto, em parte ou na totalidade, até chegar à «obra-prima” (idem, p. 18).

Do ponto de vista das atividades propostas pelo manual do 1º ano, o aluno é conduzido a apreender as unidades gráficas mínimas, neste caso, a partir de exercícios de identificação, de distinção entre fonemas e grafemas em certas palavras e de reprodução para, eventualmente, permitir uma melhor apreensão das letras ou palavras que constituem o objeto da aprendizagem. Entendemos que tanto os exercícios de identificação das vogais como os de distinção entre fonemas e grafemas pressupõem a necessária distinção entre a oralidade e a escrita, clarificando que os problemas da escrita não são os da oralidade, o que implica, por sua vez, que a resolução desses problemas passa por uma conceção na qual o professor conduz o aluno, por um lado, a perceber que cada som pode ser grafado por uma única letra, mas excecionalmente um grafema pode ter várias representações fonemáticas e um fonema corresponder a vários grafemas ou ser representado por mais de uma letra. E, por outro lado, levar os alunos a entenderem que há letras cuja denominação contém fonema que permite facilmente identificá-las, mas há fonemas correspondentes a mesmas letras que podem dificultar a sua identificação gráfica (Martins & Niza, 1998). Trata-se de um pressuposto que evidencia a recusa de uma conceção do ensino da escrita como transcrição da fala defendida na pedagogia da transcrição (Niza, 2000).

No quadro de exercícios de *transcrição de frases e textos proposto* no referido manual, a atividade do ato de escrever identifica-se simplesmente como uma atividade superficial, pressupondo o domínio de toda a dimensão convencional de apropriação da escrita, o que evidencia uma vertente tradicional da alfabetização que contrasta com aquela que defende um ensino da escrita para a literacia (Soares, 2004 a). Neste tipo de atividades só se evidencia a tendência de conduzir o aluno à assimilação dos modelos.

Quanto a atividades que consistem na *escrita sobre texto lido*, pressupondo desenvolver ou testar a compreensão do aluno na leitura, entendemos que espelham, em grande medida, a subordinação da aprendizagem da escrita face à aprendizagem da leitura, ou seja, sugere-se atividades de escrita que se subordinam ao processo de leitura e compreensão de textos e não, propriamente, uma escrita cuja leitura é o modo pelo qual se recolhe informações para produzir escrita (Santana, 2003).

As propostas de atividades relacionadas com a *recriação de textos*, na qual podemos constatar uma certa tendência em levar os alunos a assimilarem as características de uma tipologia textual, evidenciam-se, de certa forma, um ensino que se preocupa mais com assimilação de um modelo textual do que com uma produção textual.

Essa forma de desenvolver a produção escrita num contexto alheio à comunicação autêntica é evidente em restantes exemplos sugeridos nos manuais do 5º e 6º anos. Nestes, a tarefa de produção textual consiste na aplicação de regras, confinadas a determinados tipos de tipologias textuais, que são prescritas pelos professores. É com a pretensão de fazer com que os alunos assimilem um *modelo de escrita* reconhecido pelas escolas que, provavelmente, se pode apreender o sentido dessas propostas.

Constata-se que os manuais (Anexos 6; 8; 10; 11; 13 e 14) e o caderno de atividades (Anexos 7 e 9) analisados se aproximam, do ponto de vista dos seus fundamentos pedagógicos, das perspetivas que parecem sustentar os depoimentos dos professores entrevistados. Neste caso, e tal como já se defendeu atrás, a contradição entre estes depoimentos e os programas em vigor em S. Tomé e Príncipe parece revelar-se, agora, entre os manuais escolares ou os cadernos de atividades e os documentos onde se propõem sugestões pedagógicas para os docentes. Estes últimos, de um modo geral, aproximam-se das perspetivas do que temos vindo a designar por pedagogia da reescrita (Niza, 2000), quando se referem à necessidade de formar crianças produtoras de texto, ao envolvimento dos alunos em processos de negociação, às interações entre os alunos ou ao trabalho coletivo, como condição necessária para se promover aquela formação e, igualmente, através da produção contextualizada da escrita. Mesmo as sugestões que têm a ver com a aprendizagem da gramática remetem para os pressupostos da aprendizagem funcional da linguagem escrita quando, como se viu anteriormente, se associa o trabalho relacionado com os elementos de tipo lexical e morfossintático, e mesmo os sinais de pontuação, com a escrita dos textos.

2.4. Correção dos textos dos alunos

A **correção dos textos dos alunos** é uma atividade que, na perspetiva dos professores entrevistados, se desenvolve tendo em conta *estratégias*, *critérios* e o *comportamento do professor*. Quanto a *estratégias*, os professores são unânimes de que se trata de um dos fatores que determina a correção dos textos dos alunos. Neste sentido,

a correção dos textos dos alunos, segundo esses professores, pode desenvolver-se individual ou coletivamente, dependendo da natureza do trabalho efetuado e da turma em causa. Em geral, os professores reconhecem a prioridade da correção coletiva, ainda que os alunos tivessem elaborado textos individualmente:

(...) a correção não deve ser feita de uma forma clandestina, ou seja, silenciosa. Não. A correção deve ser feita aberta para que quem escreveu, neste caso, os alunos conheçam os erros, possam ver onde erraram... (Entrevista X, p. 44);

(...) a correção, aqui, deve ser feita de forma coletiva. Por exemplo, os textos dos alunos, sendo eles mesmos a corrigirem os erros dados, no quadro, de uma forma coletiva, com ajuda de todos (ibidem).

Todavia, dada a quantidade de trabalhos efetuados pelos alunos, alguns professores optam por uma correção individual:

O professor poderá corrigir esses textos de uma forma paulatina. Vai vendo. No mesmo dia o professor não poderá ver todos esses trabalhos. O professor vai vendo paulatinamente. Pode mandar fazer numa folha, recolher e levar para casa, como se fosse uma pequena avaliação (Entrevista V, p. 37).

A correção... recolho esses textos, levo-os para casa (...) (Entrevista Z, p. 52).

A correção dos textos dos alunos é, nesta perspetiva, abordada como uma atividade de ensino da escrita que se distancia do que se defende no documento onde se propõem sugestões pedagógicas para os professores. Neste documento, tal como pudemos constatar atrás, defende-se que a correção dos textos é vista em função de uma perspetiva em que se declara a necessidade de valorizar o texto-processo em detrimento do texto-produto, defendendo-se que a correção deve ser uma oportunidade, mais do que uma finalidade, através da qual professores e alunos discutem os textos no âmbito de um processo de reescrita dos mesmos. Nos depoimentos, a correção dos textos orienta-se em função dos erros e tende a ser encarada como uma tarefa exclusiva do professor. É, provavelmente, no contexto de uma tal estratégia que os critérios da correção dos textos dos alunos são adotados, de um modo que limita o papel do professor a atividades que consistem em sentenciar as falhas normativas dos alunos.

Quanto aos *critérios* da correção dos textos dos alunos, alguns professores apontam, claramente, para os aspetos conteudísticos e ortográficos:

Quando é individual, o professor, depois, tem que pegar nos cadernos dos meninos, olhar o conteúdo e a forma, o que é que foi escrito, como foi escrito, fazer a correção nos cadernos (...) (Entrevista T, p. 23);

(...) e vou registando, vendo palavras que estão mal escritas, assinalo ideias que poderiam estar numa outra parte do texto (Entrevista Z, p. 52).

Os critérios expostos por essas professoras delegadas da disciplina de português elucidam que os professores se debruçam mais sobre o que o aluno já escreveu, visando cobrar dos alunos aquilo que constitui o modelo correto da escrita e não permitir que estes possam ter o privilégio de apreender e construir esses critérios, o que os possibilitará, de certo modo, uma autocorreção do seu texto.

O *comportamento do professor* é sublinhado, embora por poucos entrevistados, como um fator que determina, sobretudo, a correção coletiva dos textos dos alunos. Trata-se de um fator em que se valoriza, especificamente, a ocorrência de erros dos alunos, como podemos verificar nos seguintes enunciados:

O professor, na sala de aula, ele é como aquele orientador que está sempre a orientar a criança: “Olha, passa isso, passa aquilo; o que fizeste está errado; corrige...” Eu acho que é, mais ou menos, o trabalho do professor (Entrevista U, p. 30);

O professor, aqui, faz o papel de, posso dizer, de mediador, quer dizer, pessoa que não é ele quem sabe tudo. O professor ainda vai explorando os alunos (Entrevista X, p. 44);

O professor está só para ajudar; também, colher a sensibilidade dos outros, para ver, de facto, onde é que está mal, onde é que está menos bem (ibidem).

O comportamento do professor aqui exposto pela professora da *Entrevista U* e pelo professor da *Entrevista X*, apesar de se centrar mais sobre a ocorrência dos erros, decorre de uma opção estratégica com tendências para desencadear uma interação à volta dos textos dos alunos. No entanto, resta saber até que ponto este comportamento que se baseia, essencialmente, na resolução técnica dos erros valorizará o desenvolvimento das formas de expressão dos alunos (Rebelo & Atalaia, 2000), permitindo assegurar a sua interação com diferentes temas, situações, finalidades e destinatários fundamentais no ato de comunicar por escrito (Martins & Niza, 1998).

2.5. Avaliação dos textos dos alunos

Na perspectiva desses professores, a **avaliação dos textos dos alunos** desencadeia-se em função de um *modelo de avaliação* e de *critérios* da avaliação previamente definidos.

O *modelo de avaliação* é definido pelo objetivo que o professor pretende alcançar com o trabalho proposto ao aluno, tratando-se de recolher, apenas, o contributo do aluno em relação ao conteúdo dado ou de avaliar a sua aprendizagem:

Os trabalhos devem ser avaliados porque isso é uma forma, também, de participação do aluno. (Entrevista T, p. 24);

O trabalho pode ter uma cotação ou também pode ser avaliado só para ver o nível do aluno; se o aluno compreendeu ou não o conteúdo, o que é que o professor deve fazer para tentar ajudá-lo (ibidem);

São classificadas porque essas cotações é que nos ajudam a avaliar os alunos em termos de empenho (Entrevista U, p. 31).

A operação predominante na relação desses professores com os textos dos seus alunos é a heteroavaliação, na medida em que cabe ao professor controlar um conjunto de pressupostos que lhe permite cumprir o objetivo traçado. A primeira leitura que os exemplos citados nos convidam a fazer prende-se com o pressuposto de que o texto do aluno só serve para cumprir as formalidades institucionais relativo ao ensino, sem ter em conta as aprendizagens que devem decorrer desse tal objetivo. Por outro lado, numa segunda leitura, a avaliação dos textos dos alunos reflete, de certa forma, a preocupação com a aprendizagem do conteúdo, conforme o exposto pela delegada da disciplina de português na *Entrevista T*. No entanto, a tendência é analisar o produto escrito tendo em conta a sua correspondência face às explicações prévias expostas pelo professor ou às regras prescritas no manual sobre aquele conteúdo que o aluno deve aprender. O modo como se deve levar o aluno a apropriar-se dos mecanismos para alcançar esse desiderato não é explícito, embora os entrevistados defendam estar conscientes das dificuldades dos alunos e predispostos a ajudá-los a superá-las.

No que diz respeito aos *critérios*, constata-se que um dos critérios é o da valorização das *regras gramaticais*, dando conta, nomeadamente, da atenção que se atribui à ortografia e às estruturas frásicas, tal como o seguinte enunciado tende a demonstrar:

Por exemplo, erros ortográficos eu tenho tomado, muito, em consideração. E, também, a caligrafia eu tenho tomado, muito, em consideração; uso, por exemplo, de verbos na forma correta, uso de concordância na frase... (Entrevista U, p. 31).

Outros *critérios* de avaliação que são valorizados têm a ver, segundo um dos sujeitos entrevistados, com a *congruência pedagógica* e a *adequação pedagógica*, que se traduzem, concretamente, na verificação da aprendizagem do conteúdo ensinado:

O professor deve exigir aquilo que ele deu. Se ele não tem para dar, ele não pode exigir. Todos os critérios que o professor vai avaliar devem ir de acordo àquilo que o professor já trabalhou com os alunos (Entrevista X, p. 45);

O critério deve ser elaborado, deve ser posto em vista de acordo aos níveis, claro, e àquilo que o professor já deu (ibidem).

Ainda se destacam, neste âmbito, a *higiene* e a *estrutura de texto* como critérios da avaliação dos textos dos alunos que, respetivamente, tendem a traduzir-se na preocupação com a legibilidade e a organização textuais:

Higiene também (Entrevista U, p. 31);

Digamos, a forma como está formado... normalmente, um texto, ele começa com a introdução, vem desenvolvimento, vem a conclusão... então, é nesses aspetos” (Entrevista V, p. 37).

Em suma, constata-se que os critérios de avaliação ou tendem a ser definidos de forma ambígua e generalista ou tendem a estar ao serviço de práticas de escrita sujeitas ao que Niza (2000) designa por pedagogia da transcrição, através da qual, tal como defendemos na reflexão teórica desta dissertação, se entende a escrita como uma atividade de reprodução de modelos.

Em conclusão, como se constata não só a autoavaliação dos alunos está ausente dos discursos dos professores entrevistados como a reflexão sobre o próprio processo de heteroavaliação é desenvolvido de forma bastante normativa, o que é congruente com a conceção normativa da maioria dos discursos dos entrevistados sobre o ensino das atividades de escrita.

2.6 – Breve síntese

Cremos que o facto mais relevante sobre a análise das entrevistas e dos documentos relacionados com o ensino da escrita, para além do que já afirmamos anteriormente, prende-se com a constatação do desfasamento entre as perspetivas dos professores, as propostas dos manuais e dos cadernos de atividades e os programas, bem como o documento onde se produzem sugestões pedagógicas para os professores. Os discursos referentes ao primeiro grupo acabado de enunciar enquadram-se numa perspetiva em que, segundo Niza, Segura e Mota (2015)

o professor opera apenas ao nível da superfície da escrita e não sobre as grandes questões de estruturação textual comandadas e moldadas, fundamentalmente, pela intencionalidade comunicativa. Agia-se, age-se, como se os sujeitos em aprendizagem já devessem dominar a língua escrita. Para os alunos, este trabalho de ortopedia e vigilância sobre as composições escritas que os professores encomendam, para corrigirem em casa, confunde-se, não raramente, com o exercício de dominação de uma voz externa, que usa uma norma cega àquilo que o outro quis significar e que ainda não conseguiu inteiramente” (p.9).

Os programas e o documento referente às sugestões pedagógicas situam-se num outro paradigma relativo à aprendizagem da linguagem escrita em que se busca consciencializar os alunos face ao “funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social” (idem, p. 12).

3. Dificuldades sentidas

Relativamente a questões formuladas e dirigidas aos sujeitos entrevistados acerca das dificuldades sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, pudemos registar opiniões que categorizamos em função das seguintes designações: **«dificuldades no ensino da escrita, por parte dos professores»**, **«dificuldades de aprendizagem dos alunos face a atividades de escrita»** e **«respostas às dificuldades de aprendizagem dos alunos»**.

3.1. Dificuldades no ensino da escrita, por parte dos professores

Na perspetiva dos sujeitos entrevistados, **«dificuldades no ensino da escrita, por parte dos professores»** evidenciam-se nas *condições logísticas*, nas *dificuldades pedagógicas*, nos *conflitos na sala de aulas* e no *desinteresse dos alunos*, bem como na ausência de *formação*.

Quanto a *condições logísticas*, constituem dificuldades no ensino da escrita, por um lado, as insuficiências dos materiais didáticos e, por outro, a superlotação da turma:

É outra dificuldade; depois, nós temos, também, a falta de manuais. Não temos manuais, assim ..., às vezes, começa o ano letivo não temos manuais... depois, tem que se fazer fotocópias... São dificuldades que nós enfrentamos. [...]. Falta dos materiais também da parte dos professores (Entrevista R, p. 11);

(...) o número dos alunos que o professor tem pela frente” (...), diante de um tão elevado número de alunos, faz com que ele encontre barreiras para levar os alunos a um bom porto, neste caso (Entrevista X, pp. 45 - 46).

As *dificuldades pedagógicas*, na opinião de alguns dos sujeitos entrevistados, registam-se no facto de os professores, normalmente, terem vindo a revelar pouca competência na aplicação de um determinado conteúdo e na criação de condições que permitam aos alunos aceder à aprendizagem desse conteúdo, como a seguir enunciam:

Professores têm várias dificuldades, primeiro, há professores que não têm domínio. (...) depois, também estão com dificuldades em dar um determinado conteúdo; não têm pedagogia (...); outros têm dificuldades em introduzir alguns conteúdos. Não têm domínio dos conteúdos (Entrevista S, p. 19);

E há turma em que o professor tem que dar a aula de pé. Isto quer dizer que há turma em que o professor chega, ele sabe que, ele ao dar o conteúdo, os alunos já vão ajudá-lo a trabalhar. Mas há turma em que o professor tem que se esforçar bastante. E torna difícil porque eles não conseguem (Entrevista T, pp. 25 - 26).

Como um dos fatores que constituem entrave no ensino da escrita, outros professores apontam para a ausência de *formação*:

(...) depois, falta de formação. Muitos professores não têm formação (...) (Entrevista S, p. 19);

Tem a ver com, neste caso, a formação. Formação! Porque, se um professor não está altamente preparado para lidar com esses problemas, é claro que ele terá muita dificuldade. Se ele não está formado para tal... (Entrevista X, p. 46).

São, também, referidos como dificuldades do ensino da escrita os *conflitos na sala de aulas*, na medida em que aqueles tornam o tempo para se dedicar aos conteúdos insuficiente, e o *desinteresse dos alunos*, por invalidar as estratégias implementadas pelo professor. Deste modo, os sujeitos entrevistados enunciam, respetivamente, que:

O professor, invés de avançar nos conteúdos, por vezes, ele é obrigado a parar para apaziguar a briga... Porque há sempre conflitos. Conflitos nunca faltam. Muitos conflitos, mesmo, na sala de aula! (Entrevista U, p. 33);

Há alunos com pouca vontade de estudar... o professor terá que fazer... quando a criança não tem vontade, mesmo que o professor tenha várias estratégias, é difícil superar (Entrevista R, p. 11).

Entre as dificuldades destacadas pelos sujeitos entrevistados há algumas incoerências. Em primeiro lugar, os professores fazem referência a fatores externos ao seu desempenho pedagógico (a escassez de materiais didáticos e a superlotação), isto é, às *condições logísticas*, como obstáculos ao desenvolvimento das práticas de escrita. A ideia que transparece pressupõe que, face à ausência desses fatores, os professores

poderiam ensinar convenientemente os seus alunos. Neste sentido, destacam-se a crença nos manuais como um instrumento que permite garantir a transmissão adequada das regras prescritas, tal como se pode depreender do primeiro exemplo fornecido pela professora da *Entrevista R* e a crença na aprendizagem imediata dessas regras, se o número de alunos na turma for adequado, conforme parece defender o professor da *Entrevista X*. Em segundo lugar, alguns desses professores referem-se às dificuldades intrínsecas ao desempenho pedagógico do professor no domínio das *dificuldades pedagógicas*. Neste caso, na qualidade de orientadora pedagógica, o sujeito da *Entrevista S* dá a entender que, ainda que haja materiais didáticos suficientes e que a turma tenha um número adequado de alunos, o ensino da escrita nunca será adequado e as dificuldades continuarão a prevalecer. Este facto comprova-se, por outro lado, quando o sujeito da *Entrevista T*, na qualidade de delegada da disciplina de português, dá conta da dificuldade de o professor ensinar perante grupos distintos de alunos: grupo com experiência na utilização do material escrito e grupo que não possui essa experiência. Sendo assim, parece confirmar-se a alegação de Niza (2015 [2005]) quando este defende que as escolas tendem a subvalorizar o ensino explícito da escrita, encerrando-se na teoria do dom (Niza, 2002; Niza, 2015 [2005]). Em terceiro lugar, alguns desses professores entrevistados manifestam a crença na formação como um fator que poderá permitir modificar o desempenho pedagógico do professor.

Como se constata, as dificuldades sentidas pelos professores são perspetivas como dificuldades que, de algum modo, são estranhas à ação dos professores, ainda que ocorram nas suas salas de aula. Trata-se de um processo de externalização que tende a desresponsabilizar os professores pelas dificuldades vividas. Só os discursos de alguns dos entrevistados que não são professores, como é o caso da entrevistada S, é que tendem a chamar a atenção para algumas das vulnerabilidades docentes. Mesmo a falta de formação, ainda que possa ser entendida como um meio subentendido de autorresponsabilização profissional pelas dificuldades vividas, não deixa de constituir uma acusação àqueles que deveriam promovê-la, mas que, de facto, não a promovem.

3.2. Dificuldades de aprendizagem dos alunos face a atividades de escrita

Segundo os professores entrevistados, as **dificuldades de aprendizagem dos alunos face a atividades de escrita** manifestam-se ao nível da *ortografia*, na *falta de leitura*, na *compreensão dos conteúdos*, na *ausência da educação pré-escolar*, ao nível

da *expressão de ideias* e da *incompetência na leitura e escrita*, na *distração no registo de conteúdos* e na *subordinação da escrita à oralidade*. Na *ortografia* as dificuldades consistem na impossibilidade de os alunos evitarem erros e de poderem estabelecer relação entre fonemas e grafemas:

Maior dificuldade nota-se em termos de, quer dizer, erros ortográficos. Aqui é que está concentrada a maior dificuldade (Entrevista X, p. 45);

Escrever palavras, utilizar sons das letras para escrever palavras (Entrevista Z, p. 53).

Essas dificuldades são, particularmente, justificadas pela *falta de leitura*, pela *compreensão de conteúdos* e pela ausência da *educação pré-escolar*, o que pressupõe, por sua vez, a ausência de atividades que a aprendizagem da escrita requer, conforme os respetivos enunciados representam.

Acho que deve-se à falta de leitura (Entrevista X, p. 45);

às vezes, os conteúdos também, muitas vezes, podem fazer com que... pode ser a base também dessas dificuldades. Conteúdos (ibidem);

Há um grupo que passou de ensino pré-escolar, já trazem um domínio, já trazem algo que tem muito a ajudar os professores e há um outro grupo que não passou, que não sabe ainda, praticamente, o que é escola (Entrevista X, p. 47).

A *expressão de ideias*, na perspetiva de um dos sujeitos entrevistados, constitui uma das características dessas dificuldades, na medida em que os alunos não conseguem registar por escrito os seus pensamentos:

Muitos também... expressar... expor as suas ideias. Nos últimos anos, tem havido: formar frases, desenvolver o tema (Entrevista Z, p. 53).

A *incompetência na leitura e na escrita* revelada pelos alunos é uma dificuldade referida por uma parte desses professores que, sobretudo, destacam o desconhecimento de letras, a desorganização frásica e a incompreensão do texto, como pontos negativos dos alunos:

(...) há criança que ainda não conhece letras. É outra dificuldade. Criança transita de várias classes, mas não conhece a letra. E quando a criança não conhece a letra, é difícil ela escrever e ler! (Entrevista R, p. 12).

Nós temos caso que, se o professor fizer os alunos a pergunta: “Quais são as personagens do texto?”, ele te responde com a mesma pergunta: “quais são as personagens do texto?!” Quer dizer que este aluno tem dificuldade tanto na leitura, na compreensão e também na escrita (Entrevista T, p. 26);

(...) depois, também a compreensão do texto em si. Têm muita dificuldade em compreender um texto porque a maioria dos alunos não consegue ler e, com isso, a parte

da compreensão fica mesmo chata. Também não dominam a escrita. Uns dominam, mas a maioria não (Entrevista U, p. 32).

A *distração no registo de conteúdos* é, na opinião de alguns dos sujeitos entrevistados, uma dificuldade que se traduz na escrita incorreta dos alunos:

(...) distração... por vezes, mesmo no quadro, se tu não tomas atenção, há criança que transcreve do quadro para o caderno com erro! É, mesmo, falta de atenção. Essa atenção que a criança... (Entrevista R, p. 11);

O que os alunos têm estado a fazer muito, agora, é copiar conteúdo do quadro para o caderno de forma errada; não se preocupam mesmo em reler. Chegam a copiar completamente errado o conteúdo (Entrevista T, p. 26).

Por outro lado, alguns professores denunciam a *subordinação da escrita à oralidade* como uma das dificuldades dos seus alunos, nomeadamente, quando afirmam que:

A forma como o aluno fala, muitos escrevem da mesma forma. Isso dificulta bastante o nosso trabalho (idem, p. 27);

Eles falam e escrevem da forma como falam. É o quê? É transportado desse crioulo que eles falam para o português. E essa forma que eles vão pôr no papel, que eles levam para o papel. É essa forma que eles expressam oralmente (Entrevista Z, p. 54).

Estes são depoimentos bastante relevantes porque confirmam esta visão instrumental da linguagem escrita como tradutor direto da fala e não, como defende Vygotsky (1998), como álgebra da fala que terá que ser entendida como um outro modo de representar e de comunicar sobre o mundo, as coisas, as pessoas e as relações entre elas. Havendo relações indiscutíveis entre a fala e a escrita não se pode considerar, como narrativa inquestionável, que a segunda é um instrumento da primeira. Se esta é a perspetiva dos entrevistados, importa referir que é uma perspetiva que limita as possibilidades de aprender a utilizar a escrita, sustentando, subsequentemente, a teoria elitista do dom e circunscrevendo as atividades, neste domínio, aos pressupostos normativos da pedagogia da transcrição (Niza, 2000).

Quanto às dificuldades que remetem para a *falta de leitura, compreensão de conteúdos e ausência da educação pré-escolar*, entendemos que estas dificuldades exprimem o já referido posicionamento de externalização dos problemas face aos quais os professores não conseguem encontrar respostas. Esta leitura é, aliás, o registo predominante quando se aborda o que se considera ser as dificuldades dos alunos, as quais tendem a ser consideradas sempre a partir de uma abordagem deficitária e que, para além disso, parece pressupor um veredicto inevitável. A referência à dificuldade em expressar ideias, a afirmação da incompetência na leitura, a distração no registo de conteúdos são

exemplos deste posicionamento que remete para uma problemática de natureza eminentemente pedagógica.

De resto, importa referir, apenas, que, também, a referência à *incompetência na leitura* como razão que explica as dificuldades de escrita do aluno revela, uma vez mais, o peso da perspectiva que subordina o desenvolvimento das competências de escrita ao desenvolvimento das competências leitoras.

3.3. Respostas às dificuldades de aprendizagem dos alunos

Embora de modos diferentes, todos os sujeitos entrevistados sugerem **respostas às dificuldades de aprendizagem dos alunos**. A partir dessas respostas, alguns desses professores manifestam a sua crença no *apoio pedagógico acrescido*, outros, nas *estratégias de diferenciação na sala de aula*, nos *materiais didáticos à disposição*, no *recurso a outros livros*, no *uso frequente de materiais didáticos*, nos *exercícios gramaticais frequentes*, na *retenção dos alunos na classe*, no *ensino de regras da escrita*, na *redução de alunos por turma*, nas *atividades extraescolares* e no *acréscimo de carga horária à disciplina*, respetivamente. Quanto ao *apoio pedagógico acrescido*, a preocupação dos professores consiste em ter uma turma mais homogênea e, em função desta, definir uma estratégia de ensino viável, como se constata pela leitura dos seguintes enunciados:

Há período... mesmo no passado, fez-se a aula de superação e conseguiu-se; pelo menos, uma parte de alunos deu um bom passo, e há casos em que se vai buscar, mesmo, um professor de Ensino Básico. Tem melhor metodologia em lidar com esses meninos e eles conseguem. Há escola em que se conseguiu (Entrevista T, p. 27);

Por exemplo, o professor quando tem esse problema diante dele, ele pode seleccionar os alunos que ele acha que têm mais dificuldades e fazer algumas aulas de superação. Ele pode marcar um dia, pode ser num fim de semana, e conversar com a direção da escola ou os pais e encarregados de educação e fazer uma aula de superação. Este fim de semana com um grupo, outra semana com outro grupo, de modo que essa barreira seja ultrapassada (Entrevista X, p.46).

Ao contrário da perspectiva acabada de enunciar, as *estratégias de diferenciação na sala de aula* refletem a preocupação com um ensino que se configura em função da heterogeneidade da turma, em que o professor estará consciente das dificuldades dos alunos e organiza-se para superá-las, sobretudo quando esses professores expõem que:

Tem que fazer dois trabalhos: um trabalho para a criança mais avançada, um trabalho com essas crianças com as ditas dificuldades (Entrevista R, p. 13);

O professor deverá, posso dizer, criar uma estratégia, quer dizer, dentro de uma sala, o professor deve ter duas ou três estratégias... quer dizer, uma estratégia para um grupo, outra para um outro, assim sucessivamente (Entrevista X, p. 47).

Esta proposta de *diferenciação pedagógica* que a professora da *Entrevista R* e o professor da *Entrevista X* expõem legitima-se no quadro de um projeto que valoriza claramente a heterogeneidade da turma. No entanto, há tendência em recusar uma interação entre o grupo de alunos com dificuldades e aquele que não revela dificuldades.

Relativamente aos *materiais didáticos à disposição*, a sugestão desses professores refere-se, implicitamente, aos instrumentos que ajudam a prever ou a solucionar as dificuldades dos seus alunos:

Solução é arranjar materiais para nós trabalharmos... pôr os materiais à nossa disposição (Entrevista Q, p. 5);

Uma escola de verdade deveria ter uma fotocopiadora para que os professores possam produzir alguns materiais para os alunos. Principalmente os professores da língua portuguesa... nós trabalhamos com textos e nós temos manuais que não oferecem grande qualidade (Entrevista V, p. 39).

Recurso a outros livros é, na perspectiva de alguns professores, uma sugestão que resulta do reconhecimento das insuficiências dos manuais como instrumentos para atender todas as necessidades que a aprendizagem impõe:

Por exemplo, como estamos na semana de revisão, eu deixo o nosso manual e arranjo outros livros para trabalhar. Por exemplo, eu pego num livro... eu posso criar um texto também. Eu crio um texto falando da escola, alguma coisa, por exemplo, que passa na cantina... se a comida... falo da comida ou alguma coisa que passa lá em casa... quer dizer, eu baseio-me em alguma realidade... aquilo que as crianças conseguem responder... criar também ideias... então, eu trabalho na base disto. Ou então, arranjo um livro... porque há livros que têm contos bastante engraçados... eu trabalho na base daqueles textos também. (Entrevista Q, p. 5);

O professor tem que recorrer a outros meios para desenvolver a aula. Se ele ficar só retido ao manual, conteúdo vai estar, mesmo, vago” (Entrevista U, p. 34).

As soluções apresentadas neste âmbito traduzem-se na mobilização de recursos didáticos, como atrás se constata. Tanto o depoimento da professora da *Entrevista Q*, como o do professor delegado da disciplina de português da *Entrevista V* pressupõem a crença numa aprendizagem que se desencadeia através da leitura do modelo textual que os manuais oferecem, recusando aquela conceção de ensino que valoriza a aprendizagem da escrita pela escrita, ou seja, que aplica as atividades de produção de textos em detrimento da compreensão de textos pré-definidos e de respostas às questões formuladas. Excecionalmente, a professora da *Entrevista U* faz referência a outros meios para se

desenvolver a aula, o que esperamos que seja uma solução que passa, essencialmente, por aquela que temos vindo a defender ao longo desse estudo: a valorização da produção escrita dos alunos.

Na condição de orientadora pedagógica, um dos sujeitos entrevistados sugere o *uso frequente de materiais didáticos e exercícios gramaticais frequentes* como apelos à solução das dificuldades de aprendizagem desses alunos. Deste modo, ressalta-se uma estratégia de repetição de atividades para solucionar tais dificuldades, conforme os respetivos enunciados:

Estamos sempre a falar com os professores, de modo que eles usem mais os materiais didáticos (Entrevista S, p. 19);

E já sugeri para eles fazerem mais exercícios de preenchimento de lacunas com palavras do texto, formação de novas palavras a partir de sílabas, trabalhar com novas palavras, família de palavras... Tudo isso nós estamos a debater para ver se sana as dificuldades (ibidem).

A professora orientadora pedagógica da *Entrevista S* apresenta o seu apelo ao *uso frequente de materiais didáticos e a exercícios gramaticais frequentes*, o que nos conduz a duas leituras distintas. Uma primeira leitura enquadra-se, tal como se anuncia na descrição dos objetivos dos programas do 1º ciclo sobre a correção gramatical e ortográfica, no âmbito da reescrita de textos. Trata-se de uma proposta que permite ao professor fazer uma opção metodológica que favorece os alunos. Outra leitura pressupõe a valorização da dimensão convencional da linguagem através da aplicação de exercícios que visam adestrar os alunos, exercícios esses que são contraditórios como uma conceção funcional ou social da escrita.

Outra proposta refere-se à *retenção dos alunos na classe*. Neste caso, o sujeito entrevistado acredita que este é a solução para as dificuldades desses alunos quando enuncia que:

Pelo menos, o que eu tomei o conhecimento, no Ensino Básico, que os alunos transitam com ou sem aproveitamento. Quando saem de 1ª para 2ª classe sem aproveitamento. Eu creio que se devia rever esse sistema de avaliação. Porque os alunos que não têm mesmo condições de entrarem na 2ª classe, que se mantivessem mesmo na 1ª (...) (Entrevista T, p. 26).

Esta é uma proposta que, hoje, tende a ser objeto de contestação, tendo em conta que, como defende Sérgio Niza (2005), os anos de escolaridade não são suficientes para a aprendizagem total da linguagem escrita que o mesmo caracteriza como “uma

construção em devir nas nossas vidas” (p. 474). Por outro lado, constata-se, também, que as reprovações dos alunos tendem a produzir mais abandono do que a serem instrumentos potenciadores de sucesso (CNE, 2015).

O *ensino de regras da escrita* é outra sugestão que alguns desses professores propõem, tendo em conta as dificuldades relacionadas com a subordinação da escrita face à oralidade. Deste modo, os mesmos dão conta da necessidade de promover exercícios que refletem a autonomia dessas linguagens, expondo que:

(...) tem que fazer aluno ver que a forma como ele fala, ele não deve escrever. Isso é, mais ou menos, como estar a ensinar ao aluno uma língua estrangeira, que tem parâmetros próprios que devemos seguir, principalmente, a língua portuguesa. O que ele aprende na escola é que deve ser aplicado” (Entrevista T, p. 28);

Tenta-se, de vez em quando, registar no quadro, depois tentar consertar, mesmo não sendo o objetivo da aula, daquela aula; tentar consertar a frase... até, às vezes... muitas vezes, dá para aproveitar, através dessa frase, ir diretamente já ao objetivo (Entrevista Z, p. 55).

Pode-se considerar esta proposta, enunciada por ambas as delegadas da disciplina de português, como uma solução que, no entanto, terá de ser objeto de reflexão, tendo em conta que, por um lado, se valoriza a ação intencional dos professores como condição necessária à aprendizagem da escrita dos alunos, ainda que, por outro, não se explicita os pressupostos e as condições metodológicas de um tal propósito, sem os quais não é possível avaliar a qualidade desta solução.

Por último, as respostas às dificuldades da aprendizagem dos alunos passam, na perspetiva de um dos sujeitos entrevistados, por:

- a) A *redução de alunos por turma* para, naturalmente, favorecer a assistência individual:

“No meu caso, seria só diminuir alunos por turma, pô-los... distribuí-los de uma forma muito organizada, muito... Porque se se diminuísse alunos por turma, a meu ver iria ajudar em muitas coisas: o professor seria muito mais presente para cada aluno; o professor teria muito mais tempo para cada aluno; o professor conseguiria... iria conseguir atender, individualmente, a cada aluno.” (idem, p. 54).

- b) *Atividades extraescolares*, crendo na possibilidade de inspirar os alunos:

(...) tentar equipar as escolas, mas, por exemplo, que se apostasse muito mais no desporto... (Muita gente não sabe, mas é uma forma de cultivar... porque muitos alunos, com atividades e conversas, eles ficam mais espontâneos); saindo de exercícios, eles ficam mais ativos, muito mais descontraídos (idem, p. 53).

- c) *O acréscimo de carga horária à disciplina*, isto é, acredita-se que as dificuldades dos alunos não se solucionam, apenas, com poucas aulas, o que subentende o apelo ao apoio pedagógico acrescido:

E, se fosse possível, que houvesse divisão de horário: disciplinas de manhã, disciplinas à tarde. Por exemplo, a língua portuguesa, como se sabe, é um dos... bem trabalhada, os alunos que aprendem bem, muito facilmente conseguem estar inseridos na sociedade, quer dizer, não quer dizer melhor. [...]. Mas seria uma disciplina que fosse... que os alunos iriam ter de manhã e à tarde (ibidem).

Como se constata, estas respostas tendem a acentuar, mais uma vez, a proposta de ações remediativas e compensatórias. Não se podendo recusar estas ações, importa, no entanto, discutir se estas ações visam responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos se às dificuldades de ensino dos professores e ao facto destes não questionarem as suas opções curriculares e pedagógicas.

3.4. Breve síntese

Defendemos face à análise que produzimos que o discurso sobre as dificuldades sentidas por alunos e professores nunca aborda o desfazamento entre as concepções e práticas de ensino dos segundos como obstáculos à aprendizagem dos primeiros. Confirma-se, mais uma vez, o processo de externalização sobre as dificuldades que os professores propõem, o que, em larga medida, parece relacionar-se com as suas representações e narrativas sobre a linguagem escrita e a sua aprendizagem. Ainda que, como se verá no próximo subcapítulo, os recursos em S. Tomé e Príncipe sejam escassos, há que reconhecer que qualquer projeto de formação ou trabalho de consultadoria junto dos professores, no domínio da aprendizagem da linguagem escrita, implica que se valorize a mobilização dos professores para repensar esta problemática em função de um paradigma distinto daquele que parece ser o dos entrevistados, o que poderá ser entendido como condição para abordar outras práticas pedagógicas, cujo sentido passa por compreender os seus fundamentos e não, apenas, por aprender a utilizar as soluções didáticas subsequentes.

4. Recursos disponíveis

Como se tratasse de uma categoria preestabelecida no guião das entrevistas, esta temática pressupõe, tendo em conta a questão colocada aos professores entrevistados, a identificação dos **recursos disponíveis para o ensino da escrita**.

No entender desses professores, são os *manuals* que, em grande medida, representam o conjunto de tais recursos, quando expõem que:

Normalmente, o professor de língua portuguesa, como é o meu caso, a ferramenta que nós utilizamos são os manuais, ou seja, nós trabalhamos com os textos e, também, através dos textos, nós implementamos o estudo do funcionamento de língua, gramática (Entrevista V, p. 36).

Basicamente, são os manuais (Entrevista X, p. 47).

De outro modo, atendendo a outras necessidades que o ensino-aprendizagem da escrita requer, acrescentam-se, segundo alguns dos sujeitos entrevistados, *a gramática e o dicionário*, por um lado, e a *orientação pedagógica*, por outro:

(...) temos gramática, temos dicionário (...) (Entrevista T, p. 27).

(...) como nós temos orientadores pedagógicos, quando temos dificuldades, nós apresentamos dificuldades... há soluções que eles dão para ver se conseguimos minimizar. Com a orientação pedagógica (Entrevista R, p. 13);

Normalmente, nós temos algumas formações sobre este aspeto: forma de trabalhar com os alunos, principalmente, trabalhar com textos (Entrevista V, p. 39).

5. Conclusão do estudo

Ao longo deste estudo procuramos, à luz dos objetivos da investigação delineados, perceber quais são os pressupostos que configuram as concepções dos professores sobre a escrita e como essas concepções definem a sua ação pedagógica relativamente ao ato de escrever. A partir desta indagação concluímos que os nossos entrevistados podem não exprimir um discurso homogéneo sobre as suas concepções acerca do ato de escrever, o que não os impede, do ponto de vista da sua praxis pedagógica, de subordinar este ato ao ato de leitura. Trata-se de uma abordagem que mais do que ser entendida como uma vulnerabilidade terá que ser percecionada como uma perspetiva cujos fundamentos importa compreender, já que correspondem, na prática à desvalorização da escrita como uma atividade intelectualmente empoderadora. Um dispositivo de organização e estruturação da realidade que potencia abordagens mais complexas da mesma, para além de permitir a partilha, a interpelação e o debate num plano culturalmente mais exigente.

Como já o referimos os professores entrevistados perfilham uma visão instrumental da escrita que é entendida como uma espécie de aparelho de tradução da fala ao qual se acede por via da mimetização de modelos que decorrem de um tipo treino que se efetua através de exercícios descontextualizados. O que se espera é que através destes

exercícios se possa, um dia, vir a escrever de forma considerada correta. Neste sentido, os textos que se escrevem afirmam-se mais pela sua função certificativa do que pela sua função comunicativa e de partilha. Daí a insistência nos erros ortográficos, na realização de exercícios gramaticais repetitivos, na valorização de modelos que, nos anos de escolaridade mais adiantados, se transforma no adestramento de modalidades de escrita vinculadas a esquemas pré-formatados.

Em suma, para os entrevistados, independentemente das suas concepções sobre escrita, constata-se que aprender a escrever é aprender a transcrever algo que, de algum modo, parece já ter sido escrito e que, no momento em que se escreve, se reproduz. Trata-se de uma abordagem que, de algum modo, pode ser vista como uma concepção epistemologicamente ingénua da escrita que, repetimos, conduz a entender a escrita como um instrumento de reprodução da fala. Não sendo possível, por via do nosso estudo, aferir da competência dos entrevistados no domínio da escrita, pode concluir-se que não é a competência destes que, no entanto, importa discutir, mas as suas concepções no domínio em questão. São estas concepções que terão que ser reequacionadas para que, por exemplo, os discursos dos professores sobre as suas dificuldades e as dos seus alunos sejam mais proativos e consequentes. Importa, por isso e provavelmente, compreender que, tal como defende Vygotsky (1998)

“A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem. E tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstrato o qual reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a álgebra da linguagem (a linguagem escrita) permite à criança o acesso ao plano abstrato mais elevado da linguagem, reorganizando por isso mesmo, também, o sistema psíquico anterior ao da linguagem oral” (p. 260).

O que o estudo demonstra, por fim, é que existe um desfasamento entre os discursos dos professores e os manuais e cadernos de atividades dos alunos face aos programas escolares e ao documento de sugestões pedagógicas para os professores. Enquanto os primeiros tendem a definir-se em função dos pressupostos de uma pedagogia da transcrição (Niza, 2000), os segundos abordam a produção escrita como uma oportunidade capaz de permitir novas realizações linguísticas e cognitivas, transformando a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise (Niza, Segura & Mota, 2015). Na nossa opinião, esta parece ser uma conclusão valiosa, na medida em que assegura que há

uma base conceitual para pensar a escrita em função de outros pressupostos conceituais, curriculares e pedagógicos, a partir dos quais se possa iniciar um trabalho de formação que amplie o olhar dos dirigentes e dos professores sobre o papel da escrita na escola e no mundo em que habitamos. Trata-se de uma necessidade, pelo modo como permite superar uma postura que tende a encontrar nas supostas vulnerabilidades dos alunos a razão exclusiva das suas dificuldades e do seu insucesso.

CONCLUSÃO GERAL

A realização do presente estudo possibilitou uma profunda reflexão sobre as implicações que decorrem da aquisição e utilização desejadas da linguagem escrita no ensino formal. A partir dessa reflexão, pode-se perceber que a relação que se estabelece com a escrita no tempo atual passa, essencialmente, pela crescente necessidade da sua utilização e pela responsabilidade da Escola como uma instituição que pode proporcionar uma apropriação mais eficaz dessa linguagem aos seus aprendentes, o que pode contribuir para transformar, por esta via, a sua relação com essa mesma escola e, de forma mediata, com o mundo onde se situam.

Na conclusão deste trabalho, mais do que definir um epílogo, preferimos refletir sobre o nosso ponto de partida e estabelecer as diferenças com o ponto de chegada. No início, o que pretendíamos era estudar as particularidades do português falado em S. Tomé e Príncipe, de forma a que pudéssemos encontrar as soluções pedagógicas, ao nível da escrita, que tivessem em conta essas particularidades. De algum modo, considerávamos que os problemas de aprendizagem da escrita e da leitura das crianças residia nelas próprias e não tanto nas metodologias utilizadas. Estas não eram, então, objeto de questionamento, da nossa parte, quanto aos seus fundamentos e soluções didáticas, necessitando, apenas e quando muito, de ser atualizadas para se adequarem melhor aos públicos-alvo das escolas são-tomenses.

No fim deste percurso, o que constatamos é que a necessidade de reconhecer as particularidades linguísticas de S. Tomé e Príncipe pode ser vista como uma necessidade pertinente, mas não poderá continuar a ser entendida como a solução do problema que colocamos nesta dissertação. Hoje, constatamos que é necessário uma outra abordagem acerca da aprendizagem da linguagem escrita nas escolas que mais do que entender aquelas particularidades como problemas as entende como fatores contextuais que obrigam a repensar a relação da Escola com a Escrita. É que tal como defende Collelo (2004)

“No fracasso do ensino, gestado pela própria escola, somos traídos pelo reducionismo conceitual dos educadores sobre a natureza da linguagem, pela confusão teórica acerca dos processos de aprendizagem ou dos fatores que nela interferem, pela artificialidade das práticas pedagógicas, pela oposição entre ensino e interlocução e, finalmente, pela distância que se estabelece, todos os dias, entre professores e alunos, cultura e aprendizagem, escrita e práticas sociais de comunicação” (p. 275).

Não sendo este um problema, exclusivo, de S. Tomé e Príncipe é um problema que também neste país não se pode ignorar, compreendendo as suas implicações ao nível da aprendizagem da escrita e, sobretudo, permitindo equacionar esta aprendizagem a partir de outros pressupostos.

Chegado a este momento, importa, agora, refletir sobre esta dissertação, reconhecendo, agora, algumas das suas limitações. Neste sentido, diremos que gostaríamos de ter entrevistado um maior número de professores, a partir de uma seleção que deveria ter em conta a diversidade das suas condições de trabalho, o que permitiria que este fosse um estudo mais sólido e fiável. Gostaríamos, igualmente, de ter voltado a entrevistar alguns dos professores confrontando-os com as narrativas que propuseram, na medida em que uma tal estratégia poderia ajudar-nos a superar a ambiguidade de alguns depoimentos.

Por outro lado, e já numa atitude prospetiva acerca de outros estudos que poderão ser realizados, tendo o mesmo objeto teórico como problemática nuclear, parece-nos que há que abordar a escrita do ponto de vista dos alunos, nos diversos anos de escolaridade. Defendemos, hoje, que há que promover estudos que combinem a observação participante com entrevistas ou grupos de discussão focalizada. Importa, igualmente, estudar os projetos de formação inicial de professores e as intervenções dos orientadores pedagógicos. Por fim, seria interessante identificar e estudar exemplos de boas práticas no domínio da aprendizagem da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, João (2014). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19 – 115). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Ferreira, Sónia (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207 – 232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João; Costa, António Pedro & Crusoé, Nilma (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301 – 355). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, Laurence (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Lda.

Berger, Guy (2009). A Investigação em Educação. Modelos Socio-epistemológicos e Inserção Institucional. *Educação Sociedade e Culturas*, (28), pp. 175 – 192.

Charlot, Bernard (2006). A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), pp. 7 – 195.

Colello, Sílvia M. Gasparian (2004). *Alfabetização em Questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CNE (2015). *Relatório técnico: Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundários*. Lisboa: CNE.

Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Legis Editora.

Ferreira, Vitor Sérgio (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Leonor Lima Torres & José Augusto Palhares (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*, pp. 165 – 195. Vila Nova Famalicão: Húmus.

Hadji, Charles & Baillé, Jacques (Orgs.), *Investigação e Educação: Para uma Nova Aliança – 10 Questões acerca da Prova*, pp. 73 – 84. Porto: Porto Editora.

Hadji, Charles (2001). Que relação com o verdadeiro envolve o acto educativo? In Hadji Charles & Baillé, Jacques (Orgs.), *Investigação e Educação: Para uma Nova Aliança – 10 Questões acerca da Prova*, pp. 73 – 84. Porto: Porto Editora.

Martins, Margarida Alves & Niza, Ivone (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neves, Manuela Castro & Martins, Margarida Alves (1998). *Material de Apoio aos Programas – Leitura e Escrita 1º Ano*. Editorial do Ministério da Educação.

Niza, Ivone (2000). O Trabalho Oficinal da Escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 9 (5ª série), pp. 3 - 38.

_____ (2002). Concepções sobre a aprendizagem e o ensino da escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 14 (5ª série), pp. 3 – 30.

Niza, Ivone; Segura, Joaquim; Mota, Irene (2015). *Guia de Implementação de Programa do Português do Ensino Básico: Escrita*. Lisboa: ME - DGIDC

Niza, Sérgio (2015 [1989]). Alfabetização e desenvolvimento da escrita. In António Nóvoa; Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza – Escritos sobre Educação* (pp. 105 – 110). Lisboa: Tinta-da-china.

_____ (2015 [1997]). Para o ensino da linguagem escrita. In António Nóvoa; Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza – Escritos sobre Educação* (pp. 340 – 344). Lisboa: Tinta-da-China.

_____ (2015 [2005]). A escola e o poder discriminatório da escrita. In António Nóvoa; Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza – Escritos sobre Educação* (pp. 470 – 494). Lisboa: Tinta- da China.

_____ (2015 [2005 a]). Um século de ensino da leitura e a leitura como compreensão do que se está a escrever. In António Nóvoa; Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza – Escritos sobre Educação* (pp. 531 – 533). Lisboa: Tinta-da-China.

Pardal, Luís & Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Rebelo, Dulce & Atalaia, Lucinda (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santana, Inácia (2003). A Construção Social da Aprendizagem da escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 19 (5ª série), pp. 5 – 32.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Sinclair, Hermine (1987). O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas. In Emília Ferreiro & Margarida Gomes Palácio (Orgs.), *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas* (pp. 75 – 84). Porto Alegre: Artmed Editora.

Soares, Magda (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), pp. 5 – 17.

_____ (2004 a). Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. *Pátio – Revista Pedagógica* (pp. 96 – 100).

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2014). *Instrumento de Regulação Ético-deontológica - Carta Ética* Web site. Acedido abril, 20, 2017, em <http://.spce.org.pt/CARTA%3%83%E2%80%BOTICA.pdf>.

Trindade, Rui & Cosme, Arianne (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Vigotsky, Lev S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fonte.

Zorzi, Jaime Luiz (1998). *Aprender a Escrever: A Apropriação do Sistema Ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.